

Skole-hjem samarbeidet

En studie av samarbeidet mellom skole og foreldre til
barn med lett utviklingshemning

Lene Aase Tolo



Høsten 2013

Institutt for Spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

15.11.2013

Skole-hjem samarbeidet

En studie av samarbeidet mellom skole og foreldre til
barn med lett utviklingshemning

Lene Aase Tolo

© Lene Aase Tolo

År: 2013

Tittel: Skole-hjem samarbeidet

Forfatter: Lene Aase Tolo

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Rotator, Studentsamskipnaden i Ås.

Sammendrag

Tittel

Skole-hjem samarbeidet

En studie av samarbeidet mellom skole og foreldre til barn med lett utviklingshemning.

Bakgrunn og formål

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke og innhente informasjon om hvordan foreldre til barn med lett utviklingshemning opplever samarbeidet med skolen. Studien ønsker å få innblikk i foreldres erfaringer om hvordan læreren klarer å bruke de som en ressurs når det skal tilrettelegges for barnets faglige og sosiale utvikling.

Et godt samarbeid mellom skole og hjem er viktig for å skape gode læringsvilkår og et godt sosialt fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2013). Opplæringsloven (1998) viser at skolen er forpliktet til å ta initiativ til samarbeid med hjemmet, og at begge instansene har et felles oppdragelsesansvar for barnets læring og utvikling. Gjensidig kommunikasjon vil være avgjørende, og en skolekultur som har rom for dialog og drøftinger vil kunne bidra til at kvaliteten på samarbeidet bedres (Lassen og Breilid, 2012, Nordahl, 2007, Skogen, 2008).

Problemstilling

Problemstilling: Hvordan opplever foreldre til barn med lett utviklingshemning samarbeidet med skolen?

For lettere å kunne besvare oppgavens problemstilling ble to forskningsspørsmål utarbeidet:

1. Hvilke forventninger har dere som foreldre til samarbeidet med skolen og hvordan opplever dere at forventninger er blitt møtt?
2. Hvilke faktorer er sentrale når foreldre og lærer skal samarbeide?

Metode

Studien benytter en kvalitativ metode med fem dybdeintervjuer for å besvare problemstillingen. Goodmans (1961) snøballmetode har vært utgangspunktet for å velge ut informanter. Denne metoden innebærer at en kontakt videreformidler informasjon til aktuelle kandidater. Jeg kontaktet tre ulike kompetansesentre som ble tilsendt et informasjonsskriv om oppgavens formål. Et av disse stilte seg positive til å videreformidle kontakt med aktuelle kandidater. Utvalget bestod til slutt av åtte informanter fordelt på fem familier.

Datainnsamlingen ble gjennomført ved bruk av semistrukturerte intervjuer. Alle intervjuene ble tatt opp på diktafon for å sikre undersøkelsens pålitelighet. Intervjuene ble transkribert fortløpende og har dannet grunnlaget for dataanalysen. Datamaterialet er tolket og drøftet etter Maxwells (1992) prinsippl om *Experience near* og *Experience distant*. Teoretikerne Seligman (2011) og Brofenbrenner (1979) har utviklet teoriene: «Well being» og «utviklingsøkologi» som er studiens teoretiske forankring.

Resultater og drøftinger

Gjennom intervjuene kom det frem at informantene hadde forventninger om at skolen tok initiativ til kontakt. Flere av informantene hadde forhåpninger om at skolen og læreren ville se på dem som en ressurs. Foreldrene fremhever at lærerens relasjonelle kompetanse er av betydning for hvordan de opplever seg sett og forstått, og for hvilken tilrettelegging barnet fikk i skolen. Informanter som hadde barn med en kjent diagnose opplevde å få et bedre tilbud både faglig og sosialt for eleven. Det ser også ut til at disse informantene opplever større grad av ivaretagelse og medvirkning.

Informantene uttrykte at det å bli møtt med anerkjennelse, forståelse og respekt var viktig i samarbeidet med skolen. Dialog, kommunikasjon og medvirkning var også viktige faktorer. Det første møte med skolen viser seg som avgjørende faktor for hvordan de opplevde det videre samarbeidet. Foreldrene var opptatt av at kontakten måtte være både formell og uformell, og for mange av dem var det den uformelle kontakten om barnets hverdag som var det viktigste. Mange beskrev at kontaktbok var et viktig grunnlag for informasjon om elevens daglige aktiviteter. Organiseringen av opplæringen så ut til å være farget av hvilken kompetanse lærerne hadde, og hvordan de valgte å bruke den. En av informantene forteller at læreren har kompetanse, men at det like mye står på lærerens vilje, holdninger og engasjement for å gi mest mulig inkluderende tiltak for faglig og sosial tilrettelegging.

Forord

Jeg ønsker å takke kompetansesenteret som har formidlet kontakt til foreldre som har barn med lett utviklingshemning i grunnskolen.

Jeg vil takke mine informanter. De har vært med på å gi meg bedre innsikt i hvordan det er å ha et barn med lett utviklingshemning i grunnskolen. De har skildret hvordan de opplever samarbeidet med skolen. Jeg takker for informantenes gjestfrihet.

Jeg vil også takke veilederen min, Astrid Gillespie, for konstruktive tilbakemeldinger, støtte, veiledning og gode råd.

Takk til min forståelsesfulle mann som har gitt meg støtte i hverdagen. Takk til familie og medstudenter som har hatt tro på at jeg skulle klare å komme i havn med denne masteroppgaven. En stor takk til Marianne for korrekturlesning av oppgaven.

Jeg håper denne oppgaven kan være til inspirasjon i arbeidet med å fremme et bedre læringsmiljø i skoler og barnehager, og for et større fokus på foreldresamarbeid.

Lene Aase Tolo

Blindern, november 2013

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Formål og problemstilling	2
1.3	Begrepsavklaringer	2
1.3.1	Samarbeid.....	2
1.3.2	Opplevelse	3
1.3.3	Utviklingshemning	3
1.4	Oppgavens oppbygning	5
1.5	Utvalg av litteratur.....	6
2	Teori	8
2.1	Styringsdokumenter & retningslinjer	8
2.1.1	Opplæringsloven om foreldresamarbeid	8
2.1.2	Kunnskapsløftet om foreldresamarbeid	9
2.1.3	Stortingsmeldinger	10
2.2	Norsk og internasjonal forskning	11
2.2.1	Tidligere norsk forskning	11
2.2.2	Nyere norsk forskning.....	11
2.2.3	Internasjonal forskning.....	13
2.3	Skole-hjem samarbeidet	14
2.3.1	Formalisering av samarbeidet	15
2.3.2	Tre typer samarbeid mellom skole og hjem	15
2.3.3	Forutsetninger for et godt samarbeid mellom skole og hjem.....	16
2.3.4	Barrierer som kan hindre et godt samarbeid	20
2.4	Elever med utviklingshemning – tilrettelegging for faglig og sosial utvikling i skolen?.....	22
2.4.1	Inkludering	22
2.4.2	Inkludering av barn med utviklingshemning i normalskolen	23
2.4.3	Krav til sosial og faglig og tilrettelegging.....	23
2.4.4	Forutsetninger for sosial deltagelse.....	24

2.5	Samarbeidsbetingelser i skolen som er avgjørende for å fremme et godt foreldresamarbeid.....	25
2.5.1	Utvikling av en god skoleledelse og kultur.....	25
2.5.2	Relasjonsforståelse hos læreren	26
2.5.3	Kompetanse hos lærerne	27
2.5.4	Lærernes behov for anerkjennelse.....	28
2.6	Faktorer hos hjemmet kan være av betydning for foreldresamarbeidet	28
2.6.1	Foreldres behov for anerkjennelse	29
2.6.2	Foreldres kapital	30
2.6.3	Familiens indre, ytre og interne utfordringer	31
2.6.4	Møte med egen sorg i samarbeid med skolen	33
2.7	Seligmans well-being teori	34
2.8	Bronfenbrenners systemteori	35
3	Metode.....	37
3.1	Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	37
3.1.1	Hermeneutikk	37
3.1.2	Fenomenologi.....	38
3.2	Valg av metodisk tilnærming og gjennomføring av datainnsamling	39
3.2.1	Kvalitativt forskningsintervju	40
3.2.2	Utarbeiding av intervjuguide.....	41
3.2.3	Tematiske områder i intervjuguiden	42
3.2.4	Prøveintervju	44
3.2.5	Målgruppe	44
3.2.6	Rekruttering.....	45
3.2.7	Utvalget	45
3.2.8	Datainnsamling.....	46
3.3	Analyse og tolkning av datamaterialet	46
3.3.1	Transkribering	47
3.3.2	Koding	47
3.3.3	Tolkning	48
3.4	Kvalitetskriterier	48
3.4.1	Validitet.....	48
3.4.2	Reliabilitet	50

3.5	Etiske betraktninger og dilemmaer.....	51
4	Presentasjon av data og drøfting av funn	52
4.1	Forventninger.....	52
4.2	Det første møtet med skolen.....	55
4.3	Informasjon.....	57
4.4	Dialog og kommunikasjon.....	59
4.5	Skolens betydning for samarbeidet.....	62
4.5.1	Skolekulturen sine holdninger og verdier	62
4.5.2	Kompetanse hos læreren	63
4.5.3	Opplevelse av lærerens faglige tilrettelegging og sosiale inkludering.....	67
4.6	Lærerens og foreldrenes behov for støtte og anerkjennelse i samarbeidet.....	71
4.7	Foreldres betydning for samarbeidet	73
4.7.1	Foreldres kapital.....	73
4.7.2	Kampen om de økonomiske ressurser for å sikre et likeverdig tilbud	73
4.7.3	Foreldres møte med egen sorg i samarbeidet med skolen.....	76
5	Avsluttende refleksjoner	77
	Litteraturliste	82
	Vedlegg 1 - Intervjuguide	91
	Vedlegg 2 – Informasjonsbrev til kompetansesenteret	94
	Vedlegg 3 - Informasjonsbrev til informanter.....	95
	Vedlegg 4 - Frivillig samtykkeerklæring	96
	Vedlegg 5 – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.....	97

1 Innledning

Utdanningsdirektoratet vedtok i 2009 å iverksette en femårig satsningsplan fra 2010 til 2015 for å fremme et bedre læringsmiljø i skolen. Rapporten «*Sammen for en bedre skole*» ser på ulike tiltak som kan bedre kontakten mellom skole og hjem. Lærerne i undersøkelsen så på ansvarliggjøring av foreldrene i skolen som et viktig tiltak for å øke foreldreengasjementet (Helgøy & Homme, 2012). Desforges & Abouchaar (2003) viser i sin forskning til at et godt samarbeid mellom skole og hjem kan være en avgjørende faktor for å fremme elevers sosiale og faglige utbytte. Skole-hjem samarbeidet har fått en sentral plass både i Opplæringsloven (1998) og Kunnskapsløftet-06. Skole-hjem samarbeidet er et dagsaktuelt tema der foreldres medvirkning har blitt satt i fokus (Nordahl, 2007; Lassen og Breilid 2012). Denne masteroppgaven vil studere dette temaet nærmere, med hovedfokus på foreldres erfaringer og opplevelser med å ha et barn med lett utviklingshemning i grunnskolen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom arbeidslivet og studiet i spesialpedagogikk har jeg fått oppleve ulike tilnærminger til hvordan en arbeider med barn med lett utviklingshemning. Ulike praksisplasser har gitt meg kunnskap om viktigheten av god kommunikasjon og et godt samarbeid mellom læreren og foresatte. Selv om arbeidserfaring og praksis har vist meg at lærere er dyktige på å inkludere foreldre når det skal tilrettelegges for spesialundervisning, har jeg flere ganger vært nysgjerrig på hvordan foreldrene selv opplever samarbeidet med skolen. Jeg har flere ganger lurt på hva foreldre selv ville ha svart dersom de fikk spørsmål om hva de synes er avgjørende for et godt samarbeid med skolen. Dermed ble en kvalitativ undersøkelse med dybdeintervjuer av foreldre til barn med lett utviklingshemning et naturlig valg, da jeg skulle skrive min masteroppgave i spesialpedagogikk.

1.2 Formål og problemstilling

Studien har som mål å frembringe foreldres erfaringer og opplevelser med å ha et barn med lett utviklingshemning som elev i den ordinære grunnskolen. I følge Opplæringsloven § 8.1 har barn rett til et opplæringstilbud ved nærskolen (Opplæringsloven, 1998). Denne studien skal besvare følgende problemstilling:

Hvordan opplever foreldre til barn med lett utviklingshemning samarbeidet med skolen?

Forskningsspørsmålene under skal bidra til å besvare oppgavens problemstilling:

- *Hvilke forventninger har dere som foreldre til samarbeidet med skolen, og hvordan opplever dere at deres forventninger er blitt møtt?*
- *Hvilke faktorer er sentrale når foreldre og lærer skal samarbeide?*

1.3 Begrepsavklaringer

Denne delen av oppgaven vil avklare hovedbegrepene som er brukt til å besvare problemstillingen. Følgende begreper vil bli avklart; samarbeid, opplevelse og utviklingshemning.

1.3.1 Samarbeid

Juul (1996) fremhever at samarbeid er menneskets evne til å tilpasse seg og forstå motpartens situasjon ved å inngå kompromisser. Han viser til at samarbeid er samspill mellom to eller flere mennesker. Samspill er et sammenfallende resultat av prosessen mellom to mennesker, hvor det utveksles informasjon av ulikt innhold. Glavin og Erdal (2000) definerer samarbeid som samspill, relasjoner mellom mennesker og det å kunne jobbe sammen mot et felles mål. De viser til at begrepene samhandling, samarbeid og samordning ofte blir benyttet som synonymer. Lauvås & Lauvås (2004) fremhever at kommunikasjon er essensen i et tverrfaglig samarbeid. Kommunikasjon har to hovedfunksjoner; å sende adekvat og relevant informasjon til riktig mottaker og å bevare god sosial interaksjon mellom to eller flere mennesker gjennom dialog. De understreker at kommunikasjon kan være autoritet, makt, anerkjennelse, tiltro og fortrolighet(ibid). Samarbeid handler også om å opprettholde gode relasjoner og gjensidig forpliktelse mellom mennesker (Lassen og Breilid, 2012).

1.3.2 Opplevelse

Opplevelse kan defineres som et subjektivt bevissthetsfenomen. Opplevelse er en indre sinnstilstand som dannes ut ifra omgivelsene. To mennesker som settes i en lik situasjon, vil nødvendigvis ikke ha den samme opplevelsen. Tidligere erfaringsbakgrunn og forståelse vil være av betydning for oppfattelsen av ulike fenomener og perspektiver (Kofoed, 2010).

1.3.3 Utviklingshemning

Helsedirektoratet (2005) bruker i dag ICD-10 (International Classification of Diseases), en internasjonal statistisk klassifikasjon av sykdommer og beslektede helseproblemer. ICD-10 definerer utviklingshemning som:

Tilstand av forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som spesielt er kjennetegnet ved hemming av ferdigheter som manifesterer seg i utviklingsperioden, ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, som for eksempel kognitive, språklige, motoriske og sosiale ferdigheter (Helsedirektoratet, 2005).

Psykisk utviklingshemning er en funksjonsdiagnose og bygger på atferds- og funksjonsbeskrivelser. Diagnosen innebærer et kognitivt evnenivå på under 70, og må være satt før barnet har fylt 18 år (Grøsvik, 2009). Det er viktig å understreke at en diagnose innenfor psykisk utviklingshemning kan ha store variabler i forhold til barnets kognitive funksjonsprofil (Meyer, 2008). I tillegg vil evnenivået til barnet ofte kunne forandre seg i forhold til alder og utvikling (Grøsvik, 2009).

ICD-10 deler inn utviklingshemning i fire undergrupper: lett- (F70.), moderat- (F71.), alvorlig (F72.)- og dyp (F73.). Det finnes også to andre kategorier i ICD-10 som er annen (F78.) psykisk utviklingshemning og uspesifisert (F79.) psykisk utviklingshemning. Disse kategoriene brukes når man har problemer med å vurdere evnenivået, eller når man har problemer med å få tilfredsstillende informasjon om barnets adaptive ferdigheter men likevel formoder at barnet har en psykisk utviklingshemning (Helsedirektoratet, 2005).

Beskrivelsen «psykisk utviklingshemning» blir i dag brukt som en diagnostisk kategori, og termen blir mest benyttet av habilitering og spesialisthelsetjeneste, samt av ulike kommunale tjenester og NAV. Når barn får en diagnose innenfor en psykisk utviklingshemning er dette med på å utløse flere økonomiske goder og overførslar, helsetjenester og andre offentlige

helsetilbud. Mange interesseorganisasjoner som arbeider med mennesker med utviklingshemning tar avstand fra termen «psykisk utviklingshemning». I dag benytter de begrepet mennesker med utviklingshemning, men i andre miljøer, som offentlig helsetilbud, blir fortsatt denne beskrivelsen nyttet (Grøsvik, 2009). I denne oppgaven vil jeg bruke beskrivelsen mennesker med utviklingshemning.

Lett utviklingshemning

Mennesker med lett utviklingshemning har et kognitivt evnenivå (IQ) som strekker seg fra 50-70. Lett utviklingshemning er den vanskeligste gruppen å diagnostisere, da både grensene for hva som regnes som utviklingshemning er forandret og at målemetodene har endret seg. Flere barn kan ligge på grensen mellom å ha en lett utviklingshemning eller å ha svake kognitive evner. Forholdet mellom normalsjiktet og lett utviklingshemning kan være vanskelig å differensiere. Mange barn med lett utviklingshemning blir derfor ikke oppdaget før de har begynt på skolen, og man ser at de i møte med stadig økte krav henger etter sine jevnaldrende både i faglig og sosial utvikling (Grøsvik, 2009).

Flere elever med lett utviklingshemning vil kunne tilegne seg gode sosiale ferdigheter, språk og kommunikasjonsferdigheter (Sjøvik, 2002). De fleste lærer seg å lese og skrive og kunne regne enkle matteoppgaver. Oppgaver som krever at en klarer å huske mange faktorer samtidig kan være vanskelige å utføre for barn med lett utviklingshemning (Norsk Forbund for Utviklingshemmede, 2013). Flere av disse elevene vil ha utfordringer med begrepsforståelse (Opdal & Rognhaug, 2005).

I forbindelse med skole og undervisning blir diagnosen lett utviklingshemning mindre benyttet. Istedenfor blir betegnelsen sammensatte lærevansker eller generelle lærevansker ofte brukt (Grøsvik, 2009). Dette er på grunn av at det er beskrivelser av barnets funksjon som skal ligge til grunn for tiltak rundt tilrettelegging og som utløser spesialpedagogiske ressurser, og ikke diagnosen (ibid).

Moderat utviklingshemming

Mennesker med moderat utviklingshemming har et kognitivt evnenivå som strekker seg fra anslagsvis mellom 35 og 49. De vil bli tidlig oppdaget og ha et stort tilretteleggingsbehov i skolen. De vil oppnå noen skoleferdigheter og utvikle ulike grad av uavhengighet (Grøsvik, 2009, Helsedirektoratet, 2005).

Alvorlig og dyp utviklingshemming

Barn med alvorlig og dyp utviklingshemming er den gruppen som oppdages tidligst. Denne gruppen har et evnenivå under 34. Ofte vil de også ha somatiske tilleggsvansker (Helsedirektoratet, 2005). Ytre kjennetegn på barnet er både i form av fysiske og anatomiske avvik. Mennesker med dyp utviklingshemming kan synes å ha begrensede muligheter for å utvikle talespråk, og kroppens motoriske funksjonsevne er ofte betydelig svekket (Grøsvik, 2009).

1.4 Oppgavens oppbygning

Innledningen av oppgaven gir en kort introduksjon av tema, formål, problemstilling og begrepsavklaring. Videre består oppgaven av en teoridel som tar for seg forskning gjort på skole-hjemsamarbeid i Norge og internasjonalt. Metodekapitlet beskriver oppgavens vitenskapelige tilnærming og metode. Under metodedelen kommer det frem hvilke utvalgsriterier som er lagt til grunn. Her kommer også en beskrivelse av hvordan intervjuguiden er utarbeidet og hvordan intervjuene har blitt gjennomført. Reliabilitet, validitet og generalisering er også omtalt under dette kapitlet. Videre drøftes og presenteres funnene fra undersøkelsen opp mot tidligere forskning og teori på feltet.

1.5 Utvalg av litteratur

I denne delen ønsker jeg å gjøre rede for valg av teori og hovedreferanser. Jeg har valgt å bruke forskning som hovedsakelig er gjort i Norge, dette med hensyn til hvordan det norske skolesystemet er bygget opp der Opplæringsloven(1998) og Kunnskapsløftet (06) legitimerer hvordan skolen skal ta initiativ til samarbeid med hjemmet og hvordan den skal drives. Herunder kommer en oversikt over valgte referanser.

I begrepsavklaringen om samarbeid har jeg valgt å bruke Jesper Juul (1996), Glavin og Erdal (2000), Lauvås & Lauvås (2004) og Lassen og Breilid (2012). Juul er kjent som forfatter og familierapeut og har lang erfaring i hvordan en skal fremme anerkjennelse og gode relasjoner mellom mennesker. Bodil Erdal arbeider som høyskolelærer ved Oslo og Akershus, ved avdeling Kjeller. Hun underviser blant annet innenfor helse, ernæring, ledelse og Empowerment.

Thomas Nordahl, professor i pedagogikk ved Høyskolen i Hedmark, gjennomførte flere kartleggingsundersøkelser om samarbeid mellom skole og hjem. Han har også arbeidet som lærer, noe som har gitt ham gode erfaringer om hvordan skole-hjem samarbeidet fungerer i praksis (Nordahl, 2007). Han er en av hovedreferansene i oppgaven.

Elsa Westergård er førsteamanuensis med Universitet i Stavanger. Hun har i flere år forsket på samarbeidet mellom hjem og skole. I boken «Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø» beskriver hun sin nyeste forskning om hvordan skolen møter foreldres behov, og om foreldre føler seg ivaretatt. Forskningens hennes ser på foreldres sosioøkonomiske bakgrunn, lærerstressvariabler, klassevariabler, og klima for å utvikle et godt samarbeid med skolens ledelse er noen av faktorene som belyses (Westergård, 2011).

I 2009 iverksatte Utdanningsdirektoratet en femårig satsningsplan (2010-2015) for å fremme et bedre læringsmiljø. Prosjektet med satsning på et bedre læringsmiljø ble i første omgang iverksatt i 38 kommuner fordelt på 84 skoler i Norge. I juni 2012 kom Helgøy & Homme ved Uni Rokkansenteret (samfunnsvitenskapelig senter ved Universitetet i Bergen) ut med en delrapport hvor det ble foretatt en evaluering av samarbeidet mellom hjem og skole i de tre fylkene Nordland, Finnmark og Troms. Hovedutfordringen og målet med evalueringen var å øke kunnskapen hos foreldre og ansatte ved skolene i henhold til hvordan foresatte kunne påvirke elevens motivasjon og innsats. Målet var således å hjelpe skolen til å bruke foreldrene

som en ressurs for å fremme faglig og sosial læring. Hovedområder som ble belyst for å fremme skole-hjem samarbeidet var deriblant: relasjoner mellom foreldre, lærer og elever, kultur for læring, klasseledelse og organisasjon (Helgøy & Homme, 2012).

Betydningen av samarbeid har de siste årene fått større fokus innenfor forskningsfeltet. Nyere forskning har legitimert at et adekvat og positivt samarbeid mellom skole og hjem er med på å fremme barnets læring i skolen både faglig og sosialt (Desforges & Abouchaar, 2003).

Samarbeidet kan utløse flere positive ringvirkninger, blant annet opplever man at foreldre viser mer interesse for barnas utvikling og hvilke oppgaver de har i løpet av dagen. Når foreldre får en bedre oversikt over barns faglige og sosiale utvikling i skolen, viser forskning at de har lettere for å engasjere seg i egne barn. Dette kan således føre til bedre oversikt og innblikk i hva skolen forventer av hjemmet. Engasjerte foreldre investerer ofte mer tid i egne barn, noe som viser seg og påvirke læringsprosessen til å utvikle seg i en positiv retning (Hill & Craft, 2003, Riggs & Medina, 2005).

Charlotte Paulludan (2012) jobber for Institutt for utdanning og pedagogikk ved Universitetet i Aarhus i Danmark. Hun har blant annet arbeidet med forskning på relasjonen mellom hjem og skole. I 2006 var hun med i forskningsprosjektet: «Skole-hjemsamarbeidet som kulturell selvfølgelighet» sammen med Karen Ida Dannesboe, Niels Kryger og Birte Ravn. Prosjektet startet 1. mars 2006 og ble avsluttet 31. des 2011. I 2012 kom de ut med boken «Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstuie af skole- hjem relationer». Denne boken presenterer alle datafunnene knyttet til forskningsprosjektet «Skole-hjemsamarbeidet som kulturell selvfølgelighet». I kapittel to presenterer Paulludan en kvalitativ studie med fem familier, angående overgangen mellom barnehage og skole, en overgang som kan være følsom. Undersøkelsen tar for seg foreldrenes opplevelse av sitt første møte med skolen.

I denne undersøkelsen har jeg valgt å benytte meg av Martin Seligman teori om «Well being-teorien/Velvære teorien». Martin Seligman er en anerkjent professor og har en Phd innenfor psykologi fra Universitetet i Pennsylvania. Han er også æresprofessor ved Universitetet i Cardiff, tidligere har han vært president for den American Psychological Association (APA). Seligman har utviklet teorier om lært hjelpeløshet, optimisme og positiv psykologi. Således har han også forsket på felt som depresjon, lykke og livskvalitet. Mest kjent er han for sine publikasjoner som er knyttet til positiv psykologi (Seligman, 2011).

2 Teori

I denne delen av studien vil teoretiske perspektiver og empiri på skole-hjem samarbeidet bli presentert. Teorien skal bidra til å besvare oppgavens problemstilling. Litteraturen er rammeverket for utforming av intervjuguiden og vil bli drøftet i henhold til datafunn.

2.1 Styringsdokumenter & retningslinjer

Mennesker med utviklingshemning har rett til spesialundervisning etter Opplæringsloven (1998) § 5.1. Barn med lett utviklingshemning har egne læreforutsetninger og trenger skreddersydde opplæringstilbud i skolen for å oppnå faglig og sosial utvikling (Ekeberg & Holmberg, 2007). Jeg vil i dette delkapittelet videre presentere lovverk og retningslinjer som legitimerer skole-hjem samarbeidet.

2.1.1 Opplæringsloven om foreldresamarbeid

Opplæringsloven (1998) viser hvordan grunnskolen skal forholde seg til undervisning og tilpasset opplæring for å fremme faglig og sosial utvikling. I Opplæringsloven (1998) § 1-1 har foreldresamarbeidet fått en sentral plass. Denne paragrafen viser til formålet med *“opplæring i skolen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet”*. Utdanningsdirektoratet (2010) kom med en endring av kapittel 20 av Opplæringsloven sommeren 2010. Den understreker viktigheten av at foreldre blitt sett og hørt i forhold til egne barn. Den fremhever også at samarbeidet mellom skole og hjem er avgjørende for å få et godt læringsmiljø blant elevene. Opplæringsloven (1998) kapittel 20 kommer med en merknad der loven viser til endringer og utdyping av § 1-1 og 13-3d. Paragraf 13-3d beskriver kommunen og fylkeskommunen sitt ansvar i forhold til foreldresamarbeidet om å tilrettelegge for utdanning lokalt. Loven utdyper at: *“organisering av foreldresamarbeid skal ta omsyn til lokale tilhøve”*. Videre fremhever Opplæringsloven (1998) at skolen er pliktet til aktivt å inkludere foreldre til å ta del i skolens oppdragelse av egne barn.

Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som gjelder alle elever i grunnskolen. Bjørnsrud & Nilsen (2008) viser til at begrepet tilpasset opplæring ikke bare er et prinsipp, men også et formål og virkemiddel. Formålet er knyttet til § 1-3 i Opplæringsloven om å tilpasse opplæringen etter evner og forutsetninger hos den enkelte elev. Når det er en balanse mellom elevens læring og skolens tilrettelegging er opplæringen tilpasset etter elevens evner og forutsetninger (Ekeberg & Holmberg, 2007; Nordahl & Overland, 2013).

Rett til spesialundervisning

Elever med spesielle behov har lovfestet juridisk rett til tilpasset og tilrettelagt undervisning etter egne læringsforutsetninger. Opplæringsloven (1998) § 5.1 viser til hvem som har rett på spesialundervisning: “*Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett på spesialundervisning*”. Enkeltvedtak om rett til spesialundervisning trer i kraft etter en sakkyndig vurdering (Dalen, 2006, Ekeberg & Holmberg, 2007). Spesialundervisning er en individuell rettighet og utløser forpliktelse hos skoleeier. Skoleeier har ansvar å imøtekomme retten, ved å tilpasse innholdet og omfanget etter elevens evner og forutsetninger (Kjellmo, 1995 i Nilsen, 2008). Elever som har rett på spesialundervisning skal også etter Opplæringsloven (1998) § 5.5 ha en egen utarbeidet individuell opplæringsplan (IOP) som skal inneholde mål for opplæringen, og hvordan den skal gjennomføres. Dalen (2006) understeker at spesialundervisning bør utføres av lærere med kompetanse på området.

2.1.2 Kunnskapsløftet om foreldresamarbeid

Kunnskapsløftet er rammen for opplæring i skolen. Reformen er i følge Dale (2010) mest kjent for å ha to målsetninger. Den ene målsetningen omhandler hvordan man kan tilpasse undervisning og læring ut fra hva samfunnet ønsker. Den andre målsetningen av Kunnskapsløftet fokuserer på resultatvurderinger. Kunnskapsløftet har dermed et tosidig utgangspunkt. Læreplanen (L-06) som en utdanningsreform og forskrift er hjemlet i Opplæringsloven (Øzerk, 2006). Kunnskapsløftet består av tre deler: en generell del, en prinsippdel og en del som representerer lærerplanene for de ulike fagene i grunnskolen (ibid).

Den generelle delen utdyper formålsparagrafen i Opplæringsloven. Denne delen er en videreføring fra tidligere læreplan L97 og reform 94. Den generelle delen inneholder overordnede mål for hvordan skolen skal drive opplæringen (Øzerk, 2006). Kunnskapsløftets generelle del har en egen plass som omtaler «samarbeid med hjemmet» Her står det at foreldre har rett på to utviklingssamtaler i året, og at skolen skal ha kontakt med hjemmet (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Kunnskapsløftets prinsippdel inneholder læringsplakaten. Læringsplakaten inneholder rammer for hvordan skolen skal tilrettelegge undervisningen etter den enkelte elevs evner og forutsetninger. Læringsplankaten har også et punkt som omhandler skole-hjemsamarbeidet, og uttrykker at foreldrene er primæromsorgsgiver for barna og har hovedansvaret for barnets oppdragelse og oppfostring (Øzerk, 2006).

2.1.3 Stortingsmeldinger

Stortingsmelding. nr. 30 (2003/2004) om «Kultur for læring» viser til både studier og rapporter hvor foreldres bakgrunn kan ha betydning for barns prestasjoner i skolen. Meldingen viser også at foreldres medvirkning rundt eget barn i skolen er av meget varierende art. Meldingen omtaler at det ble gjennomført en rekke undersøkelser på 90-tallet om foreldres tilfredshet med samarbeidet med skolen. Flertallet av foreldre syntes å være tilfredse med samarbeidet mellom skole og hjem. Undersøkelsen viser og at foreldre er mest opptatt av at barn trives, lærer og utvikler seg på skolen. Studien fremhever likevel at foreldre opplever å ha liten grad av medbestemmelse. Utenom at flere opplever at skolen ikke er tydelig nok på hva de forventer av foreldregruppen, nevnte flere at de opplever at de er usikre på hva skolen ønsker å bruke samarbeidstiden til. Studien viser også at kontakten med skolen avtar etter hvert som eleven kommer opp i høyere klassetrinn (Kunnskapsdepartementet, 2004).

Kunnskapsløftets målsetning er i følge Dale (2010) fremhevet i Stortingsmelding. nr. 31 (2007-2008), «Kvalitet i skolen». Denne meldingen er knyttet opp mot differensiering og tilpassing av opplæringen. Stortingsmeldingen retter seg og til blant annet til lærernes faglige, didaktiske kompetanse, og skolen som institusjon skal kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elev innenfor ordinære rammer (Dale, 2010).

2.2 Norsk og internasjonal forskning

2.2.1 Tidligere norsk forskning

Thomas Nordahl har gjennomført flere kartleggingsundersøkelser om samarbeid mellom hjem og skole. En kartleggingsundersøkelse ble gjennomført i år 2000. Dette var en rapport på bestilling fra Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), og hadde som problemstilling å undersøke *«hva som kjennetegner samarbeidet mellom skole og hjem, og i hvilken grad dette arbeidet er i samsvar med målsetningene om foreldremedvirkning i skolen»* (Nova rapport 8/00 s. 7). Rapporten avdekket at skolene var dyktige på å utlevere aktuelle opplysninger om hva som skjer rundt barnets sosiale og faglig utvikling. Videre viste kartleggingsundersøkelsen at målet om å inkludere foreldrene til medbestemmelse og dialog i samarbeidet mellom skole og hjem uteblir (Nordahl, 2000).

Nordahl (2003) gjennomførte i 2003 en ny studie for NOVA med navnet: *«Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole»*. Denne rapporten viste at skolen var god på å formidle rikelig med informasjon til foreldrene. Videre har denne rapporten felles funn med rapporten Nordahl gjennomførte i 2000. Begge rapportene sier at skolen gir relevant informasjon til hjemmet om barnets situasjon og skolens virksomhet. Undersøkelsen viser at skolen hadde lite dialog mellom lærere og foreldre. Studien viser også til funn knyttet til medbestemmelse, der skolen gir lite rom for innvirkning (Nordahl, 2003).

2.2.2 Nyere norsk forskning

Westergårds (2011) nyeste forskning ser på hvordan skolen møter foreldres behov, og om foreldre føler seg ivaretatt. Hennes forskning viser at 90 % av alle foreldre som tar kontakt med skolen opplever seg ivaretatt. Undersøkelsene viser at et mindretall av lærere opplever at foreldre er misfornøyde i samarbeid med skolen. Westergård (2011) viser til at det ofte er et gap mellom hvor mange foreldre som opplever å være desillusjonert og hvor mange læreren selv klarer å registrere. Dette forklares med at lærere og foreldre ofte har et forskjellig syn på ulike problemstillinger og dermed også ulike oppfatting og forståelse av problemstilling omfang og betydning (ibid).

Westergård (2011) ser på flere mulige forklaringer til at lærere ikke opplever at det er en disharmoni mellom hjem og skolen. Dette kan skyldes faktorer både innenfor og utenfor skolen. Foreldres sosioøkonomiske bakgrunn, lærerstressvariabler, klassevariabler, og klima for å utvikle et godt samarbeid med skolens ledelse er noen av faktorene som belyses. Forskningen viser til at erfarne lærere som opplever å lykkes i møtet med elevene, også lettere opplever å lykkes med kommunikasjonen med foreldrene (ibid). Lærere som er trygge i sitt fag og har god kompetanse ofte vil bli mindre påvirket av stressende situasjoner som kan oppstå i møtet med foreldre og elever. Undersøkelsen viser at disse lærerne sannsynligvis har et positivt utgangspunkt for å kunne kommunisere med foreldre på skolen (Westergård, 2011).

Westergård (2011) viser at lærere som er sensitive og gode på å møte foreldre, vil også være mer sensitive for å fange opp om foreldre ikke føler seg ivaretatt. Når læreren er mer var for klager, vil de trolig være bedre på å imøtekomme foreldrenes bekymringer. Når læreren oppdager hvilke spørsmål og problemstillinger foreldrene kommer med vil dette trolig gi bedre rom for medvirkning og opplevelse av å bli sett. Westergård og Galloway (2010) referert av Westergård (2011) viser til at inntekt og utdanning har betydning for om foreldre opplever seg ivaretatt. Studien viser at foreldre med lav inntekt og utdanning oftere opplever å ikke bli ivaretatt. Westergård (2011) forskningen viser og til at overgang fra barnehage til skole er en kritisk faktor for kvalitet på samarbeidet mellom hjemmet og skolen. Dette bør skolen være observant på, og avklare møter allerede før skolestart. Dette er ekstra viktig når det er snakk om barn med spesiell behov (Westergård, 2011).

I 2009 iverksatte Utdanningsdirektoratet en femårig satsningsplan (2010-2015) for å fremme et bedre læringsmiljø for alle elever i grunnskolen. Skole og hjemsamarbeidet var et av hovedområdene som ble belyst. En av hovedutfordringene og målet med prosjektet var å «*øke kunnskapen hos foreldre og ansatte ved skolen om hvordan foreldre kan påvirke elevens motivasjon og innsats og være en ressurs for faglig og sosial læring*» (Helgøy & Homme, 2012 s. 5). Etter evalueringen av skole- hjem samarbeidet i fylkene Troms, Finnmark og Nordland fant man et felles ståsted for skolene som savnet et større engasjement til samarbeid med foreldrene. Delrapporten viste også at foreldre var svært positive og ønsket på lik linje med skolen et tettere samarbeid velkommen. Rapporten viste videre også at flere skoler var «usikre hvordan samarbeidet kan vitaliseres og bedres, og mange påpekte at foreldre var mer opptatte av å stille krav enn å bidra selv» (Helgøy & Homme, 2012, s. 25).

Helgøy & Homme (2012) sine undersøkelser av skole-hjem relasjonen fant også at foreldre er positive til å arbeide med skolen når de blir invitert til det. Skolen sier jo selv at de er interessert i et bedre samarbeid med foreldrene. Det virker som om skolene selv fremhever at et dårlig skole-hjemsamarbeid ofte skyldes foreldre selv. Flere lærere i undersøkelsen påpeker at foreldrene er mer opptatt av rettigheter og krav istedenfor å bidra selv. Det er viktig å være klar over at denne undersøkelsen er gjort av skolen sin oppfatning av foreldresamarbeid. Foreldrenes opplevelser og synspunkter er dermed ikke tatt høyde til i undersøkelsen (ibid).

2.2.3 Internasjonal forskning

Desforges & Abouchaar (2003) viser at et adekvat og positivt samarbeid mellom skole og hjem er med på å fremme barnets fungering i skolen, både faglig og sosialt. De har undersøkt foreldreengasjement, og skiller mellom aktive foresatte med et spontant engasjement og de som må inviteres til samarbeid. Undersøkelsen viser at grad av deltagelse ofte er knyttet opp mot sosial klasse, familieforhold, mors utdanningsnivå, alderen på barn og dets prestasjoner, familiens etniske bakgrunn og barnets eget engasjement. Forskingen viser også at skoler ofte har et ønske om å øke foreldres engasjement, blant annet ved å opprette flere kontaktpunkter mellom hjemmet og skolen. Tiltak som gjør det lettere for foreldre å ta kontakt med skolen, bidrar til å opprette kontakt med alle foreldre, også de som er vanskelige å engasjere (Desforges & Abouchaar, 2003).

Hill & Craft (2003) og Riggs & Medina (2005) fremhever i sine forskninger at et positivt samarbeid kan utløse flere gode ringvirkninger, som at man opplever at foreldre viser mer interesse for barnas utvikling og hvilke oppgaver barna har arbeidet med i løpet av skoledagen. Dersom foreldrene får et bedre innsyn i barnets faglige og sosiale fungering i skolen, viser forskning at de har lettere for å engasjere seg i egne barn. Dette kan føre til bedre oversikt og innblikk i hva skolen forventer av hjemmet. Engasjerte foreldre investerer ofte mer tid i egne barn, noe som viser seg å påvirke læringsprosessen i en positiv retning (ibid).

Hattie (2009) viser og at en god relasjon til skolen får en positiv spiraleffekt som også påvirker andre faktorer i samarbeidet, som for eksempel at foreldre forstår skolen og lærer bedre og danner seg en mer positiv holdning til skolen som institusjon. Foreldres forventninger til barnas prestasjoner på skolen har stor innvirkning på elevens innsats og motivasjon (Hattie, 2009).

Paulludan (2012) gjennomførte undersøkelser om hvordan foreldre blir møtt ved skolestart, og at overgang fra barnehage til skole kan være følsom. Undersøkelsen bygger på etnografiske fortellinger der familier møter skolen, og hvilke relasjoner som blir utviklet. Undersøkelsens tre hovedtema var knyttet til foreldrenes «tilpasningsdyktighet», «kritikk» og «følsomhet». Dette var knyttet oppimot familienes ulike strategier, erfaringer og betingelser for å kunne møte disse temaene og inngå en relasjon seg imellom (ibid). Undersøkelsen viser til at lærer ikke har en bevisst holdning til hvordan de møter foresatte gjerne vil oppleves som autoritære og dermed bidra til å oppretthold en dominat maktposisjon. Flere foreldre opplever at dette som en bevisst strategi fra skolen sin side (Paulludan, 2012).

Paulludan (2012) viser at de foreldrene som har en sosial kompetanse til å lese hvilke vilkår som må oppfylles for å oppnå et tillitsfull og krittøst samarbeid ofte blir målt som imøtekommende og positive foreldre. Foreldre som opplevdes å ha en dårligere forståelse av betydningen av skole-hjem relasjonen ble ofte kategorisert som negative samarbeidspartnere, og ofte også oversett av læreren. Noen av foreldrene i studien hadde god tilgang på utdanning, språklig og sosial kapital, noe som gav dem en fordel i relasjon med skolen. Denne kapitalen gjorde og at de ble likestilt, da de var følsomme for å imøtekomme tillit og kritikk. Foreldrene i undersøkelsen som hadde en lavere grad av kapital synes å lide for dette i samarbeidet med skolen, da disse foreldrene ofte ble ned prioriterte. Det viser seg at disse foresatte og i mindre grad hadde muligheten til å motvirke underordning og distanse fra skolens side. Kapitalvolumet til foreldrene viste seg altså å være avgjørende for om det lykkes i samarbeidet, men også hvordan man velger å bruke de ulike kapitalene er utslagsgivende (Paulludan, 2012).

2.3 Skole-hjem samarbeidet

Formålet med skole-hjem samarbeidet er å hjelpe alle elever i skolen til å kunne realisere sine egne muligheter for læring og utvikling. Dagens skole har to hovemålsetninger: 1) å hjelpe barnet til å oppnå sosial og personlig utvikling, 2) hjelpe eleven til læring av grunnleggende kunnskap. En god dialog mellom hjemmet og skolen vil kunne være med på lettere å virkeliggjøre disse målsetningene (Nordahl, 2007). Samarbeidet kan sees i tre nivåer; 1) informasjonsutveksling (lavest nivå for samarbeidet, 2) felles møte mellom lærer og foreldre som gir rom for dialog og drøfting og 3) medvirkning og medbestemmelse der skolen ser på foreldres ressurser (Nordahl, 2007).

2.3.1 Formalisering av samarbeidet

Nordahl (2007) viser til at samarbeid av kvalitet krever formalisering. Formalisering vil si at samarbeidet har gitt rammer for hjemmet og skolen for hvordan informasjonsutveksling skal gjennomføres. Begge parter vet hva som forventes når informasjon blir gitt. Et mindre uformelt samarbeid vil ofte være preget at av begge parter tar kontakt ved behov. En svakhet ved dette kan være at viktige møter som utviklingssamtaler om elevens læring og utvikling kan bortfalle fordi skolen tror at foreldre har fått den informasjonen de ønsker (Nordahl, 2007).

For å opprettholde kvalitet i samarbeid mellom lærere og foreldre er det viktig å ha felles målsetninger for å få progresjon i læring og utvikling. Med et felles mål vil man lettere kunne gi tilbakemeldinger mellom skolen og hjemmet for hva som tjener samarbeidet (Nordahl, 2007). En felles målsetning for barnet i skolen vil aktivt være med på å kunne gi en god dialog og medvirkning fra begge hold i samarbeidet (Lassen & Breilid, 2012). Forpliktelser er også en sentral faktor for å kunne frembringe samarbeid av kvalitet (Dale, 2010; Lassen & Breilid, 2012). Når både skole og hjem engasjerer seg i felles forpliktelser, kan dette ofte være med på skape en positiv tillit mellom lærer og foreldre. Når begge parter i samarbeidet har en felles forståelse av hva som ventes fra en annen, kan dette ikke bare være med på å skape en god tillit mellom skolen og hjemmet, men også være med på å skape lojalitet og opplevelse av å leve opp til hva en har forpliktet seg til (Nordahl, 2007).

Nordahl (2007) fremhever at om samarbeidet skal gjenspeile kvalitet, innebærer dette at læreren må kunne gi avkall på sin autonomi, slik at beslutninger kan bli tatt i felleskap. Hos noen lærere kan det å gi avkall på egen autonomi i jobben bidra til usikkerhet, og i enkelttilfeller også oppleves som en trussel. Skoleledelsen bør være tydelig ovenfor alle lærere på hvordan foreldre bør inkluderes i samarbeid dem imellom, og hvordan foreldre selv kan være med på medvirke med skolen i ulike arbeidsområder (ibid).

2.3.2 Tre typer samarbeid mellom skole og hjem

Nordahl (2007) deler samarbeidet med foreldrene i skole i tre kategorier; det representative samarbeidet, det direkte samarbeidet og det kontaktløse samarbeidet.

Det representative samarbeidet er knyttet til det formelle samarbeidet mellom skole og hjem som samarbeidsutvalg, klasseklassekontakt eller Foreldrenes arbeidsutvalg (FAU). Dette

samarbeidet skal i hovedsak hjelpe foreldre til å ta opp saker med skolen, og klassekontakten skal påse at det blir opprettholdt en god dialog med kontaktlærer (Nordahl, 2007).

Det direkte samarbeidet handler om møtet ansikt til ansikt mellom lærer og foreldre. Dette samarbeidet skal forekomme miste to ganger i året gjennom tilbud om utviklingssamtaler. I utviklingssamtaler har både skolen og foreldre muligheten til å ta opp hva de synes fungerer godt i opplæringssituasjoner med egne barn, og hva de synes de bør ha mer fokus på. En god dialog gjennom utviklingssamtaler kan også fremme et mer kontaktløst samarbeid gjennom utvikling av nettsider som kan gi foreldre informasjon om både ukeplaner og andre forhold på skolen. Noen lærere legger også opp til at foreldre kan ta kontakt på telefon, SMS og e-post. Ofte kan skolen tilby å etablere en kontaktbok som kan gi en bedre oversikt for foreldre og en bedre opplevelse av mer informasjonsutveksling og dialog med skolen (Nordahl, 2007).

Det kontaktløse samarbeidet handler om hvordan foreldre støtter, responderer og følger opp hvordan barna har det på skolen. Hvordan foreldre er med på å støtte opp om barnas læring som skolearbeid, kan være med på å skape rom positive holdninger til skolen og dens betydning. Foreldre kan støtte opp om barnas læring ved å stille barna reflekterende spørsmål om hvordan skolen var i dag. Gjennom dette samarbeidet er foreldre sentrale samarbeidsparter og kan fremme gode holdninger hos elever som kan danne et bedre klima for dialog til skolen (Nordahl, 2007). I denne studien vil det bli naturlig å fokusere på det kontaktløse og direkte samarbeidet mellom skolen og hjemmet.

2.3.3 Forutsetninger for et godt samarbeid mellom skole og hjem.

Det er viktig at foreldre blir sett og forstått, slik at de kan delta i samarbeidet. Etterspørsel etter foreldres kunnskaper, opplevelser og meninger kan sikre en økt gjensidighet i arbeidet mellom hjem og skole (Drugli & Onsjøen, 2010). Hovedkjennetegn på et godt samarbeid mellom hjem og skole bør inneholde faktorer som kontakt, informasjon, dialog og innflytelse (Overland & Nordahl, 2013). Dermed vil det bli naturlig å sette disse som gode forutsetninger for å fremme samarbeid mellom lærer og foreldre.

Kontakt

For å fremme godt samarbeid mellom skolen og hjemmet kreves det blant annet kontakt og kommunikasjon (Lassen & Breilid, 2012). Nordahl (2007) viser at kontakt er et felles

kjennetegn i samspill mellom foreldre og skolen. Kontakten gjenspeiler hvordan samarbeidet er, og hvem som tar del i samarbeidet. Kontaktutveking kan forekomme på mange ulike måter. Vanlige arenaer for kontakt mellom hjem og skole kan være: e-post, årsplaner, ukeplaner, per telefon, på utviklingssamtaler, dugnader, foreldremøter og kontakt gjennom dialog. Drugli & Onsjøen (2010) fremhever at gjensidig kontakt kan føre til at foreldre blir mer opplyst om hvordan skolen jobber, og kan bidra til økt motivasjon og engasjement hos foreldre. Lassen og Breilid (2012) støtter opp om at kontakt og gjensidighet er avgjørende om foreldre velger å involvere seg i samarbeidet med skolen. Foreldre kan ofte bli mer engasjert og motivert for samarbeid jo flinkere skolen er å opprettholde kontakten (Drugli & Onsjøen, 2010; Lassen og Breilid, 2012). Positiv kontakt er ofte avgjørende for å fremme en god relasjon i samarbeidet til skolen. Relasjoner er sentralt når man skal kommunisere med andre mennesker, og kjennetegnes ofte av tillit, respekt, varme og menneskelig kunnskap. Mennesker som møter relasjoner som bygger på dette, har en opplevelse av å få god hjelp (Moe, 1999, i Aubert & Bakke, 2008, Bø, 2002).

Det er avgjørende at skolen som en profesjonell enhet viser til at foreldre er sentrale og viktige samarbeidspartnere rundt deres barns læring og utvikling (Drugli & Onsjøen, 2010). Noen foreldre vil mest sannsynlig ikke ha noen problemer med selv å ta kontakt med skolen. Ressurssterke foreldre har ofte engasjement, motivasjon og samarbeidskompetanse som kreves for å sikre en god dialog og et godt samarbeid i møte med skolen. Foreldre som selv sliter med egne problemer, eller har barn med spesielle behov, kan ofte grue seg til å ta kontakt med skolen. Der noen foreldre gruer seg til å ta kontakt, vil andre igjen unngå positiv kontakt som er avgjørende for å fremme en god relasjon i samarbeidet til skolen. Relasjoner er sentralt når man skal kommunisere med andre mennesker (Drugli & Onsjøen, 2010). Å skape en positiv relasjon handler om å være genuin og bry seg om andre (Lassen, 2004). Hvordan en forholder seg til andre mennesker vil være avgjørende for hvilke oppfatninger de får av deg som person. Dette vil igjen påvirke hvordan de velger å forholde seg til deg, og være grunnlaget for hvordan de opplever interaksjon i samspillet til relasjonen. Samspillet mellom hjem og skole vil være avgjørende når en god relasjon skal dannes. Hovedessensen i en adekvat relasjon dannes gjennom dialog og kontakt med at begge parter tar del i samarbeidet. Det handler om å vise egenskaper til å kunne kommunisere og samhandle med hverandre (Overland & Nordahl, 2013).

Informasjon

Informasjonsutveksling betyr at det er et gjensidig ønske og behov for å dele opplysninger om hvordan både skolen og foreldre opplever samarbeidet (Nordahl, 2007). Nordahls (2000/2003) tidligere forskning viser at de fleste foreldre er fornøyde med informasjon de får av skolen om elevens undervisning og utvikling. Foreldrene uttrykker også i undersøkelsen at de opplever at informasjon om barnets trivsel og sosiale utvikling ofte uteblir (Nordahl, 2007). Nordahl (2007) understreker videre at informasjon bør gå begge veier i samarbeidsforholdet. En gjensidig informasjonsutveksling vil kunne bidra til å skape et bedre grunnlag for dialog (Nordahl, 2007).

Seitsinger mfl. (2008) referert av Drugli (2012) viser til en undersøkelse om at lærere som på eget initiativ tok kontakt med foreldre, ofte viste seg å utvikle eller ha et bedre samarbeid seg imellom. Videre viser studien engasjerte foreldre som hadde god oversikt over hva som skjedde i skolen, og var klar over hvilke forventninger skolen hadde til hjemmet. Det viser seg at disse foreldrene også var mer opptatt av og samarbeidet med læreren. Drugli (2012) sier dermed at det blir sentralt at læreren er klar over sin stilling som å opprettholde relasjonen mellom skole og hjemmet. Da foreldrene forholder seg mest til læreren i skolen blir det betydningsfullt at lærer formidler informasjon om eleven læring og utvikling, og hva som skjer i skolen ellers. Læreren bør også tidlig avklare hvilke forventninger skolen har til foresatte (ibid).

Dialog

Når både rektor og læreren gir uttrykk for at de ønsker engasjement hos foreldre vil dette ofte vises i samarbeidet (Drugli, 2012). En god dialog kan fremme positiv kontakt (Drugli & Onsjøen, 2010). Dialogens kjennetegn er gjensidighet og interaksjon mellom to eller flere mennesker. Dialogen starter ved at en aktør uttrykker for eksempel meningsopplevelse. Den andre aktøren i interaksjonen tar øyeblikkelig til seg hva den første aktøren har sagt, og kommer med innspill eller kommentar til hva den første aktøren har gitt uttrykk for. Aktør nummer to gir uttrykk for hvordan den oppfatter hva som har blitt formidlet av aktør en. Dette kan hjelpe den første aktøren til å forstå egne tanker bedre, og at de blir satt i en sammenheng (Aubert & Bakke, 2008).

Foreldre må slippe å oppleve at samarbeid med skolen bare forkommer når det er snakk om problemer knyttet til egne barn. En positiv dialog kan lett skapes ved at skolen tar uoppfordret kontakt med foreldre for å orientere om hendelser som egne barn har tatt del i. Det er også avgjørende at skolen fra sin side ikke nøler med å ta kontakt med hjemmet om de har spørsmål knyttet til barnets utvikling eller læringsutfordringer. Når skolen er støttende og fremmer det positive knyttet til barnets læring og utvikling, viser det seg ofte å være lettere å gi informasjon til hjemmet om det skulle dukke opp bekymringer (Drugli & Onsøien, 2010).

Kommunikasjon

Relasjoner mellom foreldre og skolen vil ofte være preget av hvordan samarbeidet oppleves mellom partene. Lassen & Breilid (2012) fremhever at gode relasjoner i foreldresamarbeidet kjennetegnes som gjensidig kontakt mellom lærere og foresatte. Gode samarbeidsforhold er ofte preget av positiv dialog (Nordahl, 2007). En virksom dialog gjør at begge parter opplever at det er lettere å legge til rette for barn med spesielle behov. En god toveiskommunikasjon kan påvirke rammene rundt samarbeid i forhold til å ha respekt, anerkjennelse og opplevelsen av å bli sett og forstått i det gjensidige samarbeidet mellom hjem og skole (Lassen & Breilid, 2012). Når foreldre opplever å bli anerkjent i samarbeidet, kan dette bidra til at de føler et større medansvar i forhold til å være med på å legge til rette rundt deres barns læring og utvikling (Nordahl, 2007). Når et godt samarbeid blir byttet ut med dårlig kommunikasjon, kan dette ofte resultere i at alle parter i samarbeidsforholdet utvikler en betenkelighet, mistro og skepsis ovenfor hverandre (Lassen & Breilid, 2012; Drugli & Onsøien, 2010).

Foreldre er en sentral samarbeidspartner i skolen. Foreldres kunnskap og meninger om sine egne barn skal vektlegges i samarbeid med skolen (Lassen, 2004). Når foreldre opplever å bli sett og hørt vil dette være med å bidra til gjensidighet i samarbeidet. Opplevelse av at foreldre føler seg som likeverdige partnere og kan legge noen premisser for hvordan samarbeidet skal fungere er avgjørende (Lassen & Bredli, 2012). Opplæringsloven § 20-1 støtter oppom foreldre som en viktig ressurs i planlegging rundt elevens læring, både faglig og sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Empowerment gir rom for medvirkning

Empowerment kan oversettes til myndiggjøring (Slettebø 2000 & Askheim 2003, i Overland & Nordahl, 2013). Det betyr i praksis at læreren bør etterstrebe og oppnå myndiggjøring hos

alle foreldre i skolen (Overland & Nordahl, 2013). Empowerment har to målsetninger: den ene å hjelpe menneske til utvikling, og den andre handler om at skolen som har ressursene, må videreutvikles seg for å kunne gi optimale muligheten for vekt og utvikling (Lassen, 2004). Når skolen oppfyller læreplanens forskrifter som å fremme gjensidighet, tillit og respekt i samarbeid rundt barnet, vil dette enklere gi rom for medvirkning (Nordahl, 2007; Overland & Nordahl, 2013). Empowerment har flere verdier som er knyttet opp mot syv temaer. Empowerment har målsetninger er å fremme mestingsopplevelser hos foreldre. Det handler om at læreren selv til å vektlegge foreldres erfaringer for å fremme ny læring. Mål to er nytt til mål en der en ønsker å styrke individuelle krefter for å kunne møte andre utfordringer i hverdagen (Lassen, 2004). Temaene beskriver hvordan skolen kan møte foreldre med service, gi støtte og kunne tilrettelegge for barnets utvikling og læring (Lassen, 2004).

Når skolen ser på hjemmet som en ressurs kan dette bidra til en kortere avstand mellom partene og det kan styrke motivasjonen til innsats (Lassen, 2004). Foreldre som har et større nettverk i nærmiljø og familie vil lettere kunne oppleve støtte. En skole-hjem samarbeid der anerkjennende kommunikasjon og gjensidighet vil være bra for å mobilisere foreldres ressurser (Lassen, 2004). Tema seks handler om lærerens relasjonskompetanse. Hvordan en møter andre mennesker er avgjørende for om man klarer å skape rom for medvirkning (Lassen, 2004). Når skolen oppfyller læreplanen forskrifter med å fremme gjensidighet tillit og respekt til foreldre i samarbeid rundt egen barn vil dette kunne være med på å gi rom for medvirkning (Nordahl, 2007; Overland & Nordahl, 2013). Gjensidighet handler om at skolen og foreldre har et felles ansvar for barn læring og utvikling (Nordahl, 2007). En lærer som har en åpen og positiv innstilling til foreldres synspunkter er bra, da dette bør danne grunnlaget for samarbeidet seg imellom (Overland & Nordahl, 2013). En skolekultur som har holdninger og verdier som fremmer dialog og samarbeid med vil lettere kunne lykkes med medvirkning (Aubert & Bakke, 2008).

2.3.4 Barrierer som kan hindre et godt samarbeid

Flere faktorer som kan bidra til at et samarbeid kan bli vanskelig. Dersom betingelser for godt samarbeid, slik som gjensidighet, dialog, kontakt, informasjon og anerkjennelse ikke er oppfylt, kan dette være med på å hindre et konstruktivt samarbeid mellom hjem og skole. (Nordahl, 2007).

Fokus på hva eleven ikke mestrer

Om lærerne legger fokus på det eleven ikke mestrer, vil dette kunne bidra til å skape en dårlig relasjon til hjemmet. Når positive forhold som eleven mestrer i skolen blir utelatt, vil dette få konsekvenser for foreldrenes opplevelse av samarbeidet (Drugli, 2012; Nordahl, 2007). Når foreldre opplever at skolen fokuserer på det negative rundt barnet, vil de kunne reagere med å trekke seg bort og grue seg til videre samarbeid (Drugli, 2012). Fra lærenes ståsted vil denne atferden i enkelte tilfeller tolkes som at foreldrene ikke er interessert i dialog. Læreren vil dermed kunne trekke seg lengre unna foreldrene og unngå å fremme hjemmets interesser og behov. Lærer og skolen har det største ansvaret for skole-hjem samarbeidet til å fungere (Drugli, 2012). En lærer med god relasjonskompetanse vil kunne sette egne interesser til side og prøve å ta foreldrenes perspektiver for å gjenoppta arbeidet på en god måte (Aubert & Bakke, 2008; Drugli, 2012). Når en lærer skal planlegge og gjennomføre å samarbeide med foreldre til barn med lett utviklingshemning, er det viktig at han tar hensyn til og ikke tilfører de ytterlige bekymringer (Drugli, 2012). En god lærer bør være både handlingsdyktig, intuitiv og lydhør. Lærerne som opplever at samarbeidet er i ferd med å ta en negativ kurs bør fort gripe fatt i problemet og oppklare uoverensstemmelser (Berglyd, 2003).

Konflikter og uenigheter mellom skolen og hjemmet

Konflikter oppstår gjerne som et resultat av at foreldre opplever at deres barn ikke får den opplæringen de har rett på. Læreren som ønsker å komme positivt ut av konflikten bør lytte til foreldrenes bekymringer og vise forståelse for deres oppfatning. En lærer som får ufortjent mye kritikk mot sitt arbeid bør ikke ta kritikken personlig. Læreren bør heller prøve å tolke hva som er grunnen til den, og hvordan en kan løse den (Nordahl, 2007).

En dialog med fokus på elevens opplæringsmål kan være viktig for å fremme motivasjon for samarbeidet. Det å få anerkjennelse for noe man arbeider for er viktig for å skape mening i samarbeidet (Lassen & Breilid, 2012). Dette vil være med på å vise at lærere og foreldre ofte har de samme ønskene for eleven (Nordahl, 2007). Konflikter trenger ikke alltid være noe negativt da dette ofte gjenspeiler engasjement som ofte kan gi flere kreative løsninger knyttet til eleven læring. Når skolen og foreldre tar felles ansvar for at gjennomfører mål i opplæringen kan dette forbygge konflikter (ibid). Nordahl (2007) viser at lærere som bruker maktstrategier som å gi foreldrene skyldfølelse, ikke anerkjenne foreldrene sin bekymring knyttet til egne barn, konfrontasjon med fokus på eleven negativ atferd eller utvikling vil

kunne være ødeleggende for samarbeidet. Hyppigere kontakt mellom hjem og skolen kan ofte være en god måte å utvikle positive relasjoner og gjerne være med på å oppnå positive endringer og resultater knytte til eleven resultater både i og utenfor skolen (Nordahl, 2007). Når læreren viser å ha respekt og aksept for sin samarbeidets partner vil dette være en måte å gi fra seg makt på (Lassen & Breilid, 2012). En lærer som klarer å gi avkall på egen autoritet vil letter skape rom for innflytelse. Dialoger med hjemmet der læreren ikke får med seg hele budskapet kan være med på å skape utfordringer i kommunikasjonen. Når både skole og hjemmet har en gjensidig respekt og anerkjennelse holdning overfor hverandre kan dette bidra til en konstruktiv løsning (Lassen & Breilid, 2012; Drugli & Onsøien, 2010).

2.4 Elever med utviklingshemning – tilrettelegging for faglig og sosial utvikling i skolen?

Teori under dette avsnittet vil vise oss hva inkludering omhandler og hva som er viktig å ta høyde for når en skal fremme et godt læringsmiljø for alle elever i skolen. Hvordan kan skolen tilrettelegge for aktiv deltagelse for mennesker med lett utviklingshemning og hva kan være utfordrende med tanke på organisering av undervisningen?

2.4.1 Inkludering

Begrepet inkludering ble innført med læreplanen i 1997. Inkludering skulle sikre sosial deltagelse og begrense segregering i skolen (Nergaard, 2013). Inkludering skulle være en videreføring av integrering, men hadde et større innhold og betydning enn integrering (ibid). Nergaard (2013) viser til Haug (2003) sin operasjonalisering av begrepet inkludering. Han viser til at skolen har fire områder som må arbeides spesielt med for at en skal lykkes med inkludering. 1) Skole som etterstreber utvidet sosialt felleskap for alle elever som tilhører en klasse eller gruppe. 2) Mulighet for aktiv deltagelse for alle elever vil gi mestring ved at alle elever opplever å få bidra ut fra egne forutsetninger. 3) Alle elevene har rett til å bli sett og hørt og gi uttrykk for egne interesser. 4) Alle elever har rett på opplæring som gir faglig og sosialt utbytte.

Inkludering har ulike formål og dimensjoner som griper inn i hverandre. Den organisatoriske og fysiske dimensjon handler om å kunne gå på den lokale nærs skolen (Nilsen, 2008). Opplæringsloven (1998) gir uttrykk for at inkludering er knyttet til nærhetsprinsippet der den

lokale skolen utgjør det organisatoriske felleskapet. Den andre graden i inkludering er knyttet opp mot den sosial dimensjonen. Denne dimensjon er opptatt av samarbeid, tilhørighet og læringsfellesskap mellom elever. Det handler ikke bare om å være til sammen fysisk i et rom, men også å kunne få muligheten til å utvikle samhold og tilhørighet (Nilsen, 2008). Dalen (2006) poengterer at hvis skolen skal gi en likeverdig og inkluderende opplæring til alle, kreves det et løft av kvaliteten i spesialundervisningen (Dalen, 2006).

2.4.2 Inkludering av barn med utviklingshemming i normalskolen

Den unike tanken med inklusjon er at alle elever har skal inkluderes uavhengig av elevens evner og forutsetninger. Det å være funksjonshemmet og ha behov for tilrettelegging i skolen bør ikke hindre at inkludering oppstår. Spesialundervising bør vær en naturlig del skolen vanlige undervisning (Dalen, 2006). I mange politiske dokumenter er den overordnende målsetning å fremme likestilt og deltagelse for alle mennesker med eller uten et hjelpebehov. Inkludere utfordrer hvordan opplæring i forhold til både innhold og organisering. Det er viktig at skolen er klar over at man elever med lett utviklingshemming ofte kan ha få venner noe som lett kan føre til ensomhet og sosial isolasjon (Sætersdal, 1994 & Tøssebro,1996, i Dalen, 2006). Når en har mindre sosiale nettverk kan det være vanskeligere å danne nye. Denne gruppen mennesker vil ofte ha samvær som støttekontakten som sin beste venn (Dalen, 2006). Når mennesker med utviklingshemning ikke klarer å leve opp til samfunnet forventinger og krav, står det ofte i fare for å bli marginalisert og utestengt (Bourdieu, 1986 i Meyer, 2008). Inkludering er en stor utfordring for skolen, og bør etterstrebes for å sikre kvalitet (Nergaard, 2013).

2.4.3 Krav til sosial og faglig og tilrettelegging

Funksjonsfriske barn tilegner seg mye læring gjennom sosialt felleskap som; å kunne kle på seg, å ha empati, hvordan man snakker og bruker talespråket og normer for å delta sosialt. Dette er ferdigheter som man tar for gitt at de fleste mennesker lærer seg. For mennesker med utviklingshemning er ofte realiteten en helt annen. Tilrettelegging for mennesker med utviklingshemning er nødvendig på flere områder. De har ofte reduserte evner til å anvende og forstå språk i en rekke situasjoner i dagliglivet. Bortsett fra å ha problemer med taleforståelse er erfaringslæring også et problem. Vanskeligheter med generalisering i ulike dagligdagse situasjoner kan synes å være en utfordring for disse elevene (Gunzburg, 1973,

Rognhaug 1997, her i Opdal & Rognhaug, 2005). Dette vil bety at disse elevene er avhengige av mye repetisjoner og tilrettelegging etter egne evner og forutsetninger. Sosiale spilleregler må innlæres gjennom formell læring og dette gjelder også ofte sosiale ferdigheter. Sosiale ferdigheter er evner som å kunne vite hvordan man skal bruke felles goder som servicetilbud som f.eks. å kunne ta bussen, eller taxi på egenhånd, eller hva det innebærer å gå på kafe. Det å forstå og lære sosiale ferdigheter for mennesker med lett utviklingshemming krever tilrettelegging organisering i opplæringen. Uskrevne regler og normer er ikke selvsagt for mennesker med lett utviklingshemming (Opdal & Rognhaug, 2005).

Gunzburg (1973) i Opdal & Rognhaug, 2005, viser til at det er en sammenheng mellom språklig og sosial fungering. Tiltak rundt språklig fungering vil ha positiv effekt på utvikling av sosial fungering og motsatt. Når elever med utviklingshemning ikke opplever å mestre sosiale ferdigheter kan dette ofte medføre en hverdag preget av forvirring, usikkerhet og uro. Om ikke tiltak utarbeides for å fremme en bedre både språklig og sosial fungering kan dette i være fall resultere psykiske lidelser (Nezu mfl.1992, Skiftun 1993, Gommæs 2000, Eknes 2001 her i Opdal & Rognhaug, 2005).

2.4.4 Forutsetninger for sosial deltagelse

Alle mennesker er forskjellige. Dette er også gjeldene for mennesker med utviklingshemning. Gjennomgående fellestrekk med diagnosen er at denne gruppen ofte faller gjennom i sosiale felleskap, og gjerne ligger etter jevnaldrende både i mental fungering og sosial modenhet (Grøsvik, 2009). Avstanden til jevnaldrende blir større og større med stigende alder. Flere barn med utviklingshemning vil allerede i tidlig skolealder ha problemer med skolens ordinære pensum. Skolen stiller stadig flere krav til faglige prestasjoner og sosial deltagelse, og flere barn som ikke er oppdaget og diagnostisert i tidlig grunnskolealder vil ofte lide av utallige krav (Grøsvik, 2009).

2.5 Samarbeidsbetingelser i skolen som er avgjørende for å fremme et godt foreldresamarbeid

2.5.1 Utvikling av en god skoleledelse og kultur

Skolekultur handler om lærernes verdier, oppfatninger og overbevisninger. Kulturen er knyttet til hvordan skolen er organisert og hvordan lærerne handler ut i fra arbeidsmiljøets forutsetninger. Kulturen virker implisitt og er med på å lede, omslutte og bestemme arbeidsforhold til både for læreren, skoleledere og elever (Jahnsen, 2013).

Skoleledere har ansvar for å skape rom for inkludering. Ledelsen skal følge opp læreplanen for Kunnskapsløftet der den enkelte elev skal få tilpasset opplæring etter elevens egne forutsetninger, noe som krever variasjon ved bruk av ulike arbeidsmåter og variert lærestoff. Skoleleder har det overordnede ansvaret for kompetanseutvikling hos alle lærere. Læreren er pliktet til å delta aktivt på skolelederens tilbud som skal bidra til kompetanseheving hos personalet (Buli-Holmberg, 2008). Riehl (2000) referert av Lillejord (2008) viser til at skoleledere har tre oppgaver for å fremme inkludering i skolen: 1) Utvikle tankene om at skolen er mangfoldig, 2) arbeide for en inkluderende kultur og 3) styrke samholdet mellom skolen og samfunnet. Meningsmotstand og diskusjon i skolens arbeidsmiljø kan være eksempel på øke til produktive læringsprosesser og nytenking i skolen (ibid).

Om skoleleder skal følge målet om en kontinuerlig forbedring av sin praksis, kreves nytenkning og endring i hele organisasjonskulturen. Innovasjon som skal sikre kvalitetsutvikling i skolen der fokuset er på eleven som hovedbruker, krever regelmessig endring av praksis. Innovasjon handler om skoleledere er bevisste på at skolen har behov for endring som er planlagt. Innovasjon i skolen har to hovedområder; den ene er knyttet opp mot teorien om barrierer og motstand mot endringer. Den andre er knyttet til ulike strategier som kan være med på og endre og fornye praksis (Skogen, 2008). Barrierer er knyttet til kunnskaper til den enkelte som arbeider i organisasjonskulturen. Handler om å gi lærere en forståelse av hva egne holdninger, følelser og reaksjoner har å si for endringer. Skoleledere som klarer å gjøre sine ansatte bevisste i forhold til egne kunnskaper vil også lettere kunne skape endring i organisasjonen (Skogen, 2008). Positive dialoger mellom lærer kan virke innovative og nyskapende. Dette kan lettere føre til at bånd mellom skolen og foreldre blir etablert og at ønske om inkludering for alle elever opprettholdes (Lillejord, 2008).

Skolekulturen er med på å skape mening med at de ulike sosiale systemer blir skapt og opprettholdes gjennom samhandling og kommunikasjon (Tinnesand, 2013). Ogden (2010) i Jahnsen (2013) viser til at den indre skolekulturen handler om hvordan lærerne sammen har en felles plattform av verdier, holdninger, ideer og normer i skolen. Med denne plattformen til grunn ønsker en blant annet å sikre at nye lærere kan gjenspeile de normer og verdier skolen har i møte med elever, lærere og foreldre (Ogden, 2010 i Jahnsen, 2013).

2.5.2 Relasjonsforståelse hos læreren

Samspillet i en dialog vil være preget av hvordan man velger å forholde seg til andre mennesker. Relasjonskompetansen hos mennesker er forskjellig. I følge Aubert & Bakken (2008) deler en gjerne inn relasjonskompetans i to: 1) Profesjonell relasjonskompetanse og 2) Handlingskompetanse (Aubert & Bakke, 2008).

Profesjonell relasjonskompetanse er knyttet til lærernes evne til å kunne vise forståelse, innlevelse, væremåte, holdninger og tanker til sitt yrke og til mennesker rundt seg (Aubert & Bakke, 2008; Nordgreen, 2013). En lærer som har evner til å fremme en god profesjonell relasjonskompetanse, vil kunne sikre kvalitet til elevene ved at de blir sett og forstått og dermed få bedre utbytte av opplæringen i skolen (Aubert & Bakke, 2008).

Handlingskompetanse er knyttet til lærerens ferdigheter og kunnskap for å kunne utføre sitt eget arbeid. Læreren må kunne se seg selv som «en brikke i et større puslespill» i skolen. En lærer som har en god forståelse av sin rolle vil lettere kunne fremme en god handlingskompetanse (Aubert & Bakke, 2008). Nordgreen (2013) også opptatt av hvordan en lærer bygger relasjoner til elever, foreldre og andre arbeidskollegaer. En positiv relasjon må bygge på troverdighet. Adekvate relasjonelle ferdigheter er hovedessensen i effektiv samhandling (Nordgreen, 2013).

Lærerne må kunne imøtekomme forventinger hos foreldrene

Lærere som er engasjerte og interessert i sitt arbeid er en viktig faktor for å fremme trygghet hos både elever og foreldre (Westergård, 2011). Et godt læringsmiljø er preget av en trygg, faglig og sterk voksen som kan skape trygghet og trivsel i skolens klassemiljø. Læreren har ikke bare i oppgave å skape trygghet i klassen, men også fremme et inkluderende klassemiljø som kan danne grunnlaget for gode sosiale relasjoner. Skolens hovedanliggende er å møte

foreldres forventinger og inkludere foreldre til medvirkning rundt eget barns skolehverdag (Nordahl, 2007; Drugli og Onsøyen, 2010; Westergård, 2011).

2.5.3 Kompetanse hos lærerne

Drugli & Onsøyen (2010) viser til at lærerkompetanse er betydningsfullt for å få kvalitet i samarbeidet med hjemmet. Kompetansebegrepet handler om at mennesker tilegner seg kunnskaper gjennom både allmenne og fagspesifikke erfaringer»? (Vigrestad & Hellandshølen, 2012). Kunnskapsløftet-06 knytter lærernes kompetanse opp mot undervisning og lærerplanens retningslinjer (Øzerk, 2006). Slåtten(1998) i Øzerk (2006) viser hva han legger i lærerens kompetanse. Lærernes kompetanse omhandler faglig kompetanse knyttet til: klasseroms virksomhet, kompetanse knyttet til lærerens viten til fagdidaktiske kunnskaper og evnen til å kunne formidle sitt fag. Det handler om å kunne være en god lærer som kan formidle sitt fag og ha adekvat kunnskap til dette. I tillegg handler det om å være i stand til å reflektere over egen praksis med tanke på innhold og hvordan en gjennomfører selv undervisning (ibid).

Vigrestad & Hellandshølen (2012) viser til at kompetanse er mer enn lærerens evne til å være en god formidler og kunne sitt fag. De fremhever at kompetanse må sees i et større perspektiv og handler om forståelse, respekt for andre menneskers tanker og følelser, holdninger, etiske ståsted, relasjoner og samarbeidskompetanse, språk, kunnskaper, forstand, erfaringer og evner. Vigrestad & Hellandshølen (2012) viser til dannelselse som en videre forståelse i hva kompetanse omhandler. Når en lærer innehar kvalitetene nevnt ovenfor, ligger det en faglig trygghet i bunn, noe som er avgjørende for å kunne være en god hjelpe (ibid). For å fremme et godt samarbeid er det avgjørende at lærerne som fagperson også kan være en god støttespiller som gir støtte, håpe og trøst, samtidig som lærerne er med på å utfordre foreldre til deltagelse i samarbeidet mellom skolen og hjemmet (Vigrestad & Hellandshølen, 2012).

Dale (1989, 1993) i Øzerk (2006) ser på kompetanse i tre nivåer: K1, K2 og K3. K1 handler om lærernes måte å gjennomføre opplæringsaktiviteter i eller utenfor klasserommet. K2 er knyttet opp mot opplæringsmål i læreplanen, planlegging og vurdering. På dette nivået analyser og vurderer læreren egen undervisning på bakgrunn av læreplanens mål for knyttet til både forarbeid, gjennomførelse og etterarbeid. Dale viser at dette krever at læreren eier handlingsrefleksjon. Forutsetninger for handlingsrefleksjon er at læreren har evne til dialog, kunne reflektere sammen med andre medarbeidere for å fremme felleskap og har god

didaktisk handlingsrasjonalitet. Nivå K3 handler om å kunne drøfte og reflektere over egen praksis i felleskap med andre lærere for å kunne utvikle en bedre forståelse av egen didaktisk teori og dermed muligheter for kompetanseutvikling. Lærerprofesjonaliteten handler i følge Dale om å kunne utvikle seg som lærer i lys av de tre nivåene K1, K2 og K3 (Dale, 1989, 1993, i Øzerk, 2006). Overland & Nordahl (2013) viser at kompetanse er en viktig faktor for å drive endringsarbeid i skolen. Kompetanse er mer enn ferdigheter, kunnskaper og holdninger og når en skal vurdere å evaluere kompetanse må det ses i sammenhengen den er knyttet til (Overland & Nordahl, 2013).

2.5.4 Lærernes behov for anerkjennelse

Læreren har på den samme måte som foreldrene behov for anerkjennelse. Når en har en gjensidig anerkjennelse mellom foreldre og lærer viser det at en ved å respektere hverandre, bekrefter den andre i samhandling (Schibbye, 2004; Lassen & Breilid, 2012). For foreldre som er trygge på sine relasjoner til læreren, vil det være enkelt å kunne ta opp ulike problemstillinger knyttet til elevens tilrettelegging og organisering på skolen (Nordahl, 2007). Om lærerne blir anerkjent for arbeidet sitt av foreldrene vil dette kunne ha stor betydning for samarbeidet (Bø, 2002). Oppmuntring, støtte og takknemlighet er viktig for å bevare et godt forhold. Alle mennesker har behov for å bli anerkjent. Dette gjelder også lærere. Når foreldre viser forståelse for utfordringer læreren jobber med i det daglige vil dette kunne være motiverende for videre arbeid. En normal høflighet bør også forventes både av foreldre som lærer i et gjensidig samarbeidsforhold. Gjensidig anerkjennelse handler om møte hverandre med støtte, takknemlighet og oppmuntring. Begrepet anerkjennelse handler om hvordan kommunikasjonen foregår både på foreldremøter, skriftlige brev til hjemmet og telefonsamtaler (Nordahl, 2007).

2.6 Faktorer hos hjemmet kan være av betydning for foreldresamarbeidet

Foreldre som får et barn med utviklingshemning vil oppleve å stå foran en rekke nye utfordringer i hverdagen. Det kan være problemstillinger knyttet opp mot indre, ytre og interne utfordringer hos nærmeste pårørende (Kristiansen, 2010). Foreldre til barn med utviklingshemning har en merbelastning i hverdagen, som også kan påvirke hvordan de opplever samarbeidet til skolen (Sand, 2009). Foreldres økonomiske, sosiale og kulturelle

kapital synes å være en avgjørende faktor i møtet med skolen og hvordan opplevelsen til de foresatte er (Nordahl, 2007).

2.6.1 Foreldres behov for anerkjennelse

Når lærere klarer å være lydhøre og interessert på foreldres engasjement, vil dette kunne fremme et bedre samarbeid (Aubert & Bakke, 2008). Anerkjennelse og forståelse for forelderens situasjon vil ofte føre til at de føler seg hørt, sett og forstått (Aubert & Bakke, 2008). Anerkjennelse er med på å styrke felleskapet, og dette er noe som både er viktig for læreren og foreldre (Nordahl, 2007). Om en oppnår anerkjennelse er det lettere å få bedre kjennskap til den en samarbeider med. Dette kan dermed bidra til at begge parter i relasjonen blir tryggere på hverandre og bygger opp tillit seg imellom (Nordahl, 2007; Nordgreen, 2013). Det er viktig at en bygger tillit gjennom positive opplevelser og felles erfaringer (Lassen og Breilid, 2012).

Anerkjennelse kan på den andre siden også føre til misunnelse, konflikter og avstand (Nordahl, 2007; Lassen & Breilid, 2012). Kvaliteten på relasjonen vil dermed være avgjørende for samarbeidet. Foreldre som opplever å ikke få gjennomslag for sine vurderinger og meninger vil kunne oppleve dette som krenkende på sin egen person (Nordahl, 2007). I følge Skjervheim (1996) i Nordahl (2007) er tillit noe som vil bygges opp over tid ved å forholde oss til andre mennesker, og ikke noe vi har gjort oss forkjent til eller fått. For at medvirkning skal finne sted må læreren også gi avkall på sin autonomi for å gi rom for foreldres opplevelser og meninger (Nordahl, 2007). Nordahl (2007) viser til tre punkter lærere bør være oppmerksomme på der anerkjennelse bør fremmes: *forpliktelser, høflighet og takknemlighet*.

Forpliktelser handler om at læreren bør være seg bevisst at han har ansvaret elevens læring. Her er det viktig at læreren prøver å legge egne interesser til side og fokusere på hva foreldre har å komme med i samarbeidet (Nordahl, 2007).

Høflighet handler om å imøtekomme foreldre med både nonverbale og verbale uttrykksformer. Det handler om å være medmenneske og kunne gi et godt håndtrykk, møtt med blikkontakt, være bekreftende, smile og være en god lytter. Dette er viktige egenskaper som viser at læreren er genuin interessert i foreldrene og tar hensyn til dem (Nordahl, 2007; Overland & Nordahl, 2013).

Takknemlighet og anerkjennelse blir ofte sett på som synonymer. Denne faktoren gjør det mulig å bygge en god samarbeidsrelasjon som viser gjensidig tillit, respekt og positiv aktelse (Nordahl, 2007). Takknemlighet for læreren handler også om å sette pris på at foreldrene engasjerer og setter inn egen innsats i samarbeidet mellom skolen og hjemmet (Nordahl, 2007).

2.6.2 Foreldres kapital

Selv om alle foreldre skal kunne delta i samarbeidet med skolen hevder Bourdieu (1995) i Nordahl (2007) at noen har bedre forutsetninger enn andre. Han fremhever at både økonomisk, kulturell og sosial kapital kan være avgjørende for å skape ulikhet, og dermed etablere maktposisjoner og dominans i samhandling med andre. Hvilken kapital en er i besittelse av kan få utslagsgivende konsekvenser i ulike kontekster (Bourdieu, 1995, i Nordahl, 2007; Bø, 2002; Westergård, 2011; Paulludan, 2012).

Den økonomiske kapitalen referer til hvilken tilgang en har til økonomiske midler og goder i samfunnet. Økonomiske midler og goder er i denne sammenhengen eiendommer, aksjer, inntekt og formue i bank. Summen av alle disse gode utgjør det Bourdieu (1995) i Nordahl (2007) kaller vår økonomiske kapital. Foreldre med god økonomisk kapital vil kunne gi barnet større muligheter til å delta på ulike arenaer og aktiviteter. Dermed vil barnet kunne danne tilhørighet og delta i et fellesskap med andre. Denne kapitalen vil også være kunne med på å danne grunnlaget for hvilken innstilling og oppfatning skolen og lærere vil ha ovenfor de ulike foreldrene (ibid).

Utdanning er en del av den kulturelle kapitalen. Denne kapitalen vil ofte være avgjørende for lærerens oppfatning av foreldrene. Den kulturelle kapitalen viser også hvordan den enkelte av oss mer eller mindre klarer å beherske kulturelle koder og kontekster (Bourdieu, 1995, i Nordahl, 2007).

Den sosiale kapitalen handler om hvordan ulike bekjenskaper kan skape fordeler i ulike kontekster. Bekjenskaper i samfunnet kan føre til fordeler som autoritet til å påvirke beslutninger eller muligheter for å stille lengre fremme i kø i forbindelse med arbeidssituasjoner (Bourdieu, 1995, i Nordahl, 2007).

2.6.3 Familiens indre, ytre og interne utfordringer

Om merbelastning i hverdagen

Foreldre til barn med lett utviklingshemning er avhengig av et tett samarbeid med skolen. Sand (2009) referer til Ingstad og Sommerchild (1984) som understreker at det er avgjørende for de som jobber med foreldre til barn med utviklingshemning å kunne gi empati og forståelse for deres situasjon i hverdagen. Barn man ikke kan se har et hjelpebehov kan ofte være en større belastning for familien. Åpenhet om barn med skjulte utviklingshemninger/lærevansker kan være en lettelse både for familien og mennesker rundt. Mange foreldre opplever at lærere ofte fokuserer på hvilke problemer barn med spesielle behov har, istedenfor å fokusere på det barnet mestrer samspill med andre barn (Sand, 2009). Noen foreldre vegrer seg for å gi kritikk til skolen, da de er redde for at dette kan få negative konsekvenser for det utviklingshemmende barnet (Bøckmann, 2010). Dolva (2006) viser at møtet med skolen kan være en følelsesmessig belastning for foreldre med spesielle behov.

“Advokat” og tilrettelegger for egne barn

Flere foreldre opplever å måtte ta ansvaret i egne hender når de har et barn med lett utviklingshemning. Mange opplever at de må inntre i en *advokatrolle* for å kjempe mot systemet og få innvilget nødvendig tilrettelegging og spesialpedagogisk ressurser. Opplevelsen av å måtte kjempe for egne barns rettigheter er ofte en ekstra belastning (Tanguary, 2002, i Sand, 2009). Mange foreldre opplever at andre som står i like situasjon når det kommer om kampen om midler og rett til ekstra ressurser som de ikke får (Seligman og Darling, 1997, i Sand, 2009). Sand (2009) viser til at foreldre som uttrykker at det er viktig å ha både kompetanse, krefter og styrke i møtet med skolen. Foreldre til barn med lett utviklingshemning vil ofte ha mange viktig oppgaver. En av dem er å hjelpe barnet til å kommunisere slik at de får muligheter til å bli forstått og sett i hverdagen. Det blir en sentral oppgave å formidle hvordan det bør tilrettelegges rundt egne barn i skolen. Foresatte har et medansvar å formidle til skolen hvordan barnet fungerer i hverdagen, og hvordan det kan legges best mulig til rette slik at læring og utvikling kan finne sted (Sand, 2009).

Samarbeid mellom hjem og skolen

Fokus på både ivaretagelse og omsorg i opplæringen er avhengig av hvilken lærer man får i skolen (Sand, 2009). Spesielt mange foreldre opplever at overgangen mellom barne- og ungdomsskolen ofte byr på mange utfordringer. De erfarer at skolen stiller denne foreldregruppen på lik linje til andre som har normalt fungerende barn på skolen. Foreldre kan oppleve at de mister oversikten når barnet deres starter på ungdomstrinnet, og opplever at barna deres savner tryggheten de hadde på barneskolen (Sand, 2005 i Sand, 2009).

Ogden (2002) i Sand (2009) fremhever at det kan finnes store nyanser fra skole til skole rundt tilrettelegging for barn med spesielle behov, noe som kan føre til svært varierende kvalitet i undervisningen. Dette skyldes at skolen har forskjellige fremgangsmåter og metoder i arbeidet rundt barn som trenger ekstra oppfølging. Ogden (2002) i Sand (2009) viser til forskning om at elever med spesielle behov ofte har flere risikofaktorer av personlig, sosial og pedagogisk art. Dersom skolen ikke er sensitive og bevisste på at elevene kan ha slike problemer, kan de bli en enda større trussel for eleven selv enn det i utgangspunktet var. Dette kan bunne i at eleven får en opplæring som overgår deres faglige nivå, og kan føre til at eleven mister motivasjonen for læring fordi undervisningen ligger langt over hva eleven i utgangspunktet mestrer. Dersom skolen opplever å ha fått et barn som trenger spesielt tilrettelagt undervisning, bør skolen hjelpe foreldrene i prosessen med å søke om ekstra ressurser for å kunne tilpasse undervisningen etter barnets behov (Ogden, 2002 i Sand, 2009).

Hvordan fremme mestring hos foreldre?

Sand (2009) fremhever at det er sentralt for skolen å ha en fellesforståelse for hvilke utfordringer foreldre har, både i skolehverdagen og i dagliglivet med å ha et barn med spesielle behov. Sand (2009) fremhever at skolen er tjent med å fremme forståelse i samarbeidet med hjemmet. Mange foreldre opplever at skolen kan ha et negativt fokus på hva de ikke klare å utrette i arbeidet rundt egne barn. Når skolen klarer å fokusere på hva foreldre gjør bra i samarbeidet rundt egne barn, vil dette kunne føre til økt mestringsopplevelse hos foreldrene. Dette kan ofte gi en mer positiv relasjon til skolen, og flere foreldre vil lettere kunne se hvilke muligheter og ressurser egne barn har på den videre veien mot ny læring og utvikling. Videre kan en ofte se at når foreldres ressurser blir fremhevet og brukt i samarbeidet med skolen kan dette gi et mer helhetlig bilde av barnet. Når foreldre får muligheten til å fremme barnets sterke sider, er det en unik sjanse for læreren å bli bedre kjent

med barnet. Dette bør læreren utnytte som en positiv ressurs når han skal legge til rette for eleven. Barn i skolen som har ressurssterke foreldre vil tjene på dette, fordi foreldrene vet hvilke rettigheter de har og hva de må gjøre for å få det de har krav på (Sand, 2009).

2.6.4 Møte med egen sorg i samarbeid med skolen

De fleste foreldre som får et barn med lett utviklingshemning vil oppleve sorg. Det handler om drømmer knyttet til hvordan barnet skal vokse opp, får venner, familie og utdanning. Når foreldre opplever at deres barn ofte stiller svakere både når det gjelder læring og utvikling vil dette kunne påvirke samarbeidet (Bøckmann, 2008).

Sætersdal (2004) viser til at forskningen har vært mindre opptatt av hvordan familien opplever kampen om et likeverdig opplæringstilbud og hvordan de erfarer møte med skolen og det spesialpedagogiske tilbudet. Fyhr (2002) benyttet beskrivelsen «*kronisk sorg*» som alltid vil være tilstede i hos pårørende med et funksjonshemmet barn.

Sorgen omhandler at man ønsker at egne barn skal kunne bli selvstendige og kunne ta vare på seg selv. De fleste foreldre har lenge før de har fått barnet lagt «planer» for hvordan de tenker at livet til barnet skal bli, og påvirke deres eget liv (Bøckmann, 2010). Det er dermed viktig å få frem at forelderens reaksjonsmønster knyttet til det å få et barn med funksjonsnedsettelse er av svært varierende art og vil variere stort (Kristiansen, 2010). Det å få et barn med funksjonsnedsettelse kan handle om at hele livsløpet blir endret, og flere foreldre må forholde seg til mye usikkerhet rundt sykdom og vanskelige situasjoner (Kristiansen, 2010). Barnehage og skole vil også være en arena der foreldre opplever at deres barn ikke klarer å følge utviklingen til jevnaldrende, verken sosialt eller kognitivt. Dette vil også bli mer synlig med økende alder (Grøsvik, 2008, Sætersdal, 2004).

Sætersdal (1997) referert av Kristiansen (2010) viser til at familien ofte har et stort arbeidsomfang som er usynlig fra utsiden, og kan være tungt for familien. Hun fremhever at et kriseperspektiv kan være en god ting for at familien skal kunne oppleve at det er greit å være i en krise eller sorg. Et støttende nærmiljø og medmennesker rundt familier som opplever å være i sorg, kan gjøre det lettere å mestre hverdagslivet og bekymringene ved å ha et barn med lett utviklingshemning.

2.7 Seligmans well-being teori

Seligmans (2011) teori om «Well being» handler om hvordan mennesker kan oppnå glede og velvære for seg selv. Teorien viser hvordan en selv kan hjelpe til for andres velvære og læring. Teorien kalles «Flourishing» og skal fremme egen livskraftig vekst. «Flourishing» kan oversettes til “å blomstre”, og fremhever hva som er hovedessensen til den positive psykologien. Positiv psykologi er opptatt av hvordan mennesker velger å handle for å fremme det gode i andre mennesker ved å fokusere på positiv utvikling og vekst (ibid). Seligman (2011) viser til at velvære og læringspotensialet går “hånd i hanske”. Denne teorien er relevant til skole – hjem samarbeidet, da den ønsker å ivareta elevens positive utvikling gjennom å fokusere på hva eleven mestrer.

Seligman (2011) fremhever i sin bok at begrepet «Well being» i seg selv ikke er et målbart begrep, men baserer seg på fem grunnpilarer som er med på å gi vekst, velvære, glede og utvikling hos mennesker. Trivselsteorien består av følgende fem elementer; positive følelser, engasjement, positive relasjoner, mening og mestring. Seligman (2011) fremhever en studie gjennomført av Penn Resiliency program som forsket på bruk av «trivselsteori» i klasserommet. Eksperimentet bestod av to grupper. En kontrollgruppe og en gruppe som brukte trivselsteori i undervisningen. Funnene fra dette prosjektet viser at bruk av trivselsteori i undervisningen øker elevens sosiale ferdigheter og glede i skolen (Seligman, 2011).

Seligman(2011) påpeker at *positive følelser* er viktig for å oppnå et lykkelig liv. Positive følelser anses for å være det første elementet i Seligmans trivselsteori. Videre trekker han frem at positive følelser er subjektive og samtidig sammensatt av flere elementer.

Det andre elementet i trivselsteorien er *engasjement*. Engasjement og positive følelser er det andre prinsippet i Seligmans (2011) teori som måles subjektivt. Elementene for positive følelser og engasjement kan bidra til økt tilfredshet i livet. Mennesker som søker positive følelser og engasjement, trenger nødvendigvis ikke å oppnå noen av de andre elementene i trivselsteorien (Seligman, 2011).

Mening er det tredje elementet i teorien. Seligman (2011) påpeker at det er viktig å ha en mening med livet. Mening kan være situasjonsbetinget. I følge Seligman (2011) kan det som er meningsfullt i et tidsrom, miste den meningsfulle verdien senere i livet, fordi man har tilegnet seg ny kunnskap og forståelse.

Positive relasjoner blir utviklet i samspillet med andre mennesker (Seligman 2011). Videre fremhever Seligman at en kan skape økt trivsel i livet gjennom å bistå og hjelpe andre mennesker. Forskning viser at mennesker som utførere positive tjenester for andre, oppnår et øyeblikk av økt trivsel og velvære (Seligman, 2011).

Mestring (achievement) er det siste elementet i trivselsteorien. Seligman (2011) fremhever at måloppnåelse i seg selv kan føre til økt trivsel og glede. Seligman (2011) trekker frem ulike eksempler relatert til måloppnåelse, der han viser at de andre elementene i trivselsteorien nødvendigvis ikke blir oppfylt. Et eksempel han bruker er når en deltaker vinner i kortspillet bridge. Spilleren oppnår et mål, men kanskje ikke økt mening, positive relasjoner, eller engasjement (Seligman, 2011).

2.8 Bronfenbrenners systemteori

Systemteori handler om hvordan sosiale systemer brukes som rammeverk for få forstå hvorfor mennesker handler som de gjør. Sosiale systemer blir til ved at mennesker kommuniserer med hverandre og blir opprettholdt gjennom interaksjon/samhandling (Tinnesand, 2013). Sosiale systemer er med på å danne mening rundt menneskelig handling. Skolen, hjemmet og barnet er alle deler av mikrosystemet der en møter hverandre samhandler. Når skole og hjem møter hverandre får betydning opplevelsen av samarbeidet (Bø, 2002).

Urie Bronfenbrenner sin «økologiske modell» viser oss hvordan menneskelige handlinger påvirker hverandre. Han beskriver dette gjennom fire nivåer: mikro, meso, ekso og makro (Bø & Schiefloe, 2007; Bø, 2002).

Mikrosystemet representerer den innerste sirkelen i modellen. Systemet viser oss hvordan to eller flere møtes i interaksjon og utveksler meningsutvekslinger ut fra egne forutsetninger. Denne samhandlingen foregår ved at to eller flere av partene er fysisk tilstede. Samhandlingen i mikrosystemet omfatter både utveksling av følelser mellom aktører, rolletaking, modellering og sosialisering. Mennesker som representerer mikrosystemet kan være familien, venner, elever, læreren, fritidskontakter og det lokale nærmiljøet (Bronfenbrenner, 1979; Bø & Schiefloe, 2007; Bø, 2002).

Mesosystemet er den neste sirkelen som omslutter mikrosystemet. Systemet omhandler samhandlingssituasjoner som har oppstått mellom to eller flere aktører i mikrosituasjoner. Det

handler om nettverk mellom de forskjellige mikromiljøene. Eksempler på slike nettverk kan være på familiens lokalmiljø. Et lokalmiljø har ofte flere møteplasser, høy grad av sosialisering og samhandling. Dette viser et typisk eksempel på mesostruktur. Dette nivået omhandler at menneskelig samhandling bygger på gjensidig påvirkning, kommunikasjon og kunnskapsutveksling mellom aktører. Dette er med på å bidra til samhold, sosial kontroll, kulturell og verdimeessig konsensus, men og til uenigheter og konflikter. Om mesorelasjonene har kvalitet og styrke er dette avgjørende for menneskets trivsel, fremgang, støtte, prososiale utvikling og atferd (Bronfenbrenner,1979; Bø & Schiefloe, 2007; Bø, 2002).

Eksosystemet omslutter både mirko- og meso- systemene. Dette systemet handler om personer som representerer mikrosystemet på forskjellige arenaer, men sjelden er til stede i selv. Selv om personen ikke er til stede i dette systemet, er det med på å påvirke personens situasjon og vil få konsekvenser for hvordan samspillet utarter seg. Et eksempel på eksosystemet er mors trivsel på jobben er med på å skape betydning for hvordan mor samhandler med barnet. Barnet er ikke selv er tilstede på mors arbeidsplass, men får indirekte konsekvenser uten å selv å vært deltagende i nettverket (Bronfenbrenner,1979; Bø & Schiefloe, 2007; Bø, 2002).

Makrosystemet omslutter alle de andre systemene og er den ytterste sirkelen i den økologiske modellen. Systemer som blir representer er samfunnets verdier, normer, politiske føringer, økonomiske forhold, lovverk, klassestrukturer, idelogier og ulike kulturer (Bronfenbrenner,1979; Bø & Schiefloe, 2007; Bø, 2002).

Økologiske overganger handler om hvordan roller og ulike situasjoner kan være med på å forandres en person sitt liv. Det å få et barn kan dermed bety rolle forandring og dermed ses som en økologisk overgang. Det å få et barn som starter på skole er en vesentlig overgang for hele familien. Ny livssituasjoner betyr starten på noe nytt og lærere bør være klar over at deres oppmerksomhet er viktig for å få fremme ny overganger på en god måte (Bronfenbrenner,1979; Bø, 2002). Bronfenbrenner (1979) økologiske overganger kan ofte få konsekvenser for rollefordeling I et samarbeidet og hvordan en velger å innta sin rolle.

3 Metode

Min interesse for barn med utviklingshemning var grunnen til at jeg begynte å studere spesialpedagogikk. Både egen erfaring i praksis og teori viser at hjemmets engasjement for barnet er av betydning for læringsutbytte i skolen (Desforges & Abouchaar, 2003). Målet med undersøkelsen var å få utfyllende informasjon og kunne følge opp interessante temaer som kom frem underveis i intervjuet om samarbeidet med skolen. Med bakgrunn i dette måtet virket et kvalitativ studie med dybdeintervjuet som den mest hensiktsmessig metoden. Jeg har gjennomført fem dybdeintervjuer med foreldre til barn med lett utviklingshemning i grunnskolen. Med utgangspunkt i oppgavens formål og problemstilling ble hermeneutisk vitenskapsteori med fenomenologisk tilnærming valgt som det teoretiske utgangspunktet.

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av metode, og betydningen av validitet og reliabilitet knyttet til de fem dybdeintervjuene. Da jeg har benyttet meg av forskningsintervju vil det også være sentralt å se på fordeler og ulemper knyttet til denne fremgangsmåten. På slutten av kapittelet vil jeg ta for meg hvilke etiske betraktninger og dilemmaer som har oppstått i starten og underveis i prosjektet. Etiske hensyn har vært avgjørende gjennom hele prosessen og påvirket ulike valg jeg har foretatt meg underveis i arbeidet med oppgaven.

3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikken som metode er opptatt av hvordan forskeren velger å tolke datamateriale og skape forståelse og mening gjennom tolkning. Hermeneutikken er en vitenskapelig retning som har eksistert siden slutten av 1400-tallet. Mange regner Martin Luther som grunnleggeren av hermeneutikken som fag. Andre kjente navn som Gadamer, Freud, Habermas og Ricoeur har vært med på å videreutvikle hermeneutikken til hva den er i dag (Wormnæs, 2005).

Hermeneutikken som en vitenskapelig retning er opptatt av hvordan vår forforståelse er med på «å farge» hvordan vi tolker og forstår meningen av blant annet begreper, fenomen, tekster, språk, gester og holdninger (Wormnæs, 2005). Når man skal forske på hvordan foreldre til barn med lett utviklingshemning opplever samarbeidet med skolen, må man som forsker stille seg kritisk til egen forforståelse. Hvilke meninger og oppfatninger har jeg til fenomenet som

skal studeres? Vil mine erfaringer med å ha jobbet i barnehage og skole påvirke hvordan jeg stiller meg til foreldresamarbeid? Vil jeg ha en førforståelse som vil være med på å prege hvordan jeg velger å møte mine informanter?

Vår egen oppfatning, forventinger og teoretiske bakgrunn vil være med på å farge vår egen førforståelse både som forsker og informant (Wormnæs, 2005). Dalen (2011) påpeker at når man som forsker er bevisst på egen førforståelse, kan dette lette møtet med informanter. Det grunnleggende i møtet med informanter er at forsker klarer å bruke egen førforståelse på en oversiktlig måte, slik at informantens opplevelser og ytringer blir fanget opp på best mulig. Møtet med informanter krever gode samtaleegenskaper som å lytte og ta utfordringer som dukker opp underveis gjennom intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Dalen (2011) understreker at å intervjuer ikke er en lett oppgave, og det kreves mye planlegging av forskeren for å oppnå et vellykket intervju. En godt utarbeidet og gjennomtenkt intervjuguide er vesentlig for å få den informasjon man søker i intervjuet.

«Mening er et nøkkelord fordi forskeren bestreber seg på å forstå meningen med et fenomen (handling eller ytring) sett gjennom en gruppe menneskers øyne»(Johannessen, Christoffersen, Tufte 2011:86).

Som vi kan forstå ut fra sitatet handler kvalitativ forskning om å belyse meninger rundt fenomener som mennesker har en oppfatning av. Når en skal samle inn data vil det dermed være viktig å forstå at mennesker allerede har en oppfatning av et fenomen eller en opplevelse på grunn av ulike livserfaringer.

3.1.2 Fenomenologi

Fenomenologi omhandler hvordan vi mennesker beskriver, opplever og forstår fenomener som er konstruerte i den sosiale virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne masteroppgaven ønsker jeg å studere hvordan en foreldregruppe til barn med lett utviklingshemning opplever samarbeidet med skolen.

Edmund Husserl etablerte fenomenologien som filosofi på 1900-tallet. I starten representerer fenomenologien persepsjon, opplevelse og sansning. Etter hvert representerer og fenomenologien hvordan mennesker opplever sin egen livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009).

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkelighet er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2012: s.45).

Den fenomenologiske metoden har som mål å sette forskerens forforståelse og kunnskap til side, for å kunne få en objektiv beskrivelse av begrepet man ønsker å studere. Fenomenologi er opptatt av presise beskrivelser gjennom samtaler med informanter. Med andre ord settes forskerens kunnskaper i parentes for å fremme informantens subjektive forestillinger (Kvale & Brinkmann, 2012).

Fenomenologien handler om å kunne utarbeide et intervju som på best mulig måte får frem hvordan informanten opplever det sosiale fenomenet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2012). Det ble dermed viktig og utarbeide en intervjuguide som hadde tydelige og klare spørsmål slik at de ble mulig å kunne avdekke informantens livsverden. Kvale & Brinkmann (2012) viser til tolv ulike aspekter det er viktig å ta hensyn til for å bevare fenomenologiens formål om å få frem informantens livsverden. De skriver at det er viktig å ta hensyn til meningen og bevare den til senere tolking. Videre viser de at det er avgjørende å ivareta en deskriptiv beskrivelse av intervjupersonens livsverden. Kvale & Brinkmann (2012) viser til at det er viktig å få frem temaer som dukker opp underveis i intervjuet og at forskerne bør være åpen for nye vinklinger av tema som undersøkes. De viser at det er sentralt at forskeren har fokus på tema som undersøkes samtidig som det ikke blir for styrende for informanten. De viser til at informantens uttalelser ofte kan være tvetydig og dermed vise at de kan ha ulike oppfatninger av fenomenet som undersøkes (ibid). Jeg har i denne undersøkelsen tatt hensyn til Kvale & Brinkmann (2012) sin tolv kriterier for å kunne være forbrett på å møte informantens livsverden. Utforming av intervjuguiden har dermed blitt viktig få en bedre mulighet til å kunne møte informantens egne opplevelser.

3.2 Valg av metodisk tilnærming og gjennomføring av datainnsamling

Når en skal kartlegge foreldre til barn med lett utviklingshemning sin opplevelse av samarbeid med skolen, falt det naturlig å benytte seg av en kvalitativ metodisk tilnærming. En kvalitativ tilnærming har flere fordeler som; 1) Man kommer nærmere informantens

livsverden og opplevelse av fenomenet 2) Forskerne har muligheter til å kunne kontakte informanten om noe er uklart eller har spørsmål hun ikke fikk svar på i selv intervjuet, 3) Utvalget er mindre, noe som gir muligheten til å komme enda nærmere forståelsen av informanten og 4) En fleksibel og mer spontan metode, og gi rom for oppfølgingsspørsmål om fenomenet (Dalen, 2011). En kvantitativ tilnærming er i motsetning til en kvalitativ tilnærming preget av et større utvalg med gitte regler for gjennomføring, statistiske metoder og formelle regler som gjelder selvundersøkelse (Befring, 2007). For å kunne besvare min problemstilling på en best mulig måte, vil kvalitativt forskningsintervju være en god måte å samle inn data på for å komme nærmere informantens tanker og opplevelser av problemstillingen.

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Da jeg har valgt en kvalitativ tilnærming på min masteroppgave vil dybdeintervju som metode være et naturlig valg. Intervju betyr «*utveksling av synspunkter*» mellom to personer som snakker sammen om et felles tema» (Dalen, 2011.s:13). Formålet med kvalitativt forskningsintervju er som i fenomenologien opptatt av å få informasjon om informantens synspunkter om et bestemt felles tema (Dalen, 2011). I denne oppgaven vil tema være knyttet opp mot hvordan foreldre til barn med lett utviklingshemning opplever samarbeidet med skolen. Et kvalitativt forskningsintervju ønsker å avdekke hvordan informanten forstår verden ut fra en livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009).

Når intervju skal brukes som metode må man likevel ta et valg av hvilke type intervjuform man ønsker å bruke. Det finnes en rekke forskjellige intervjuformer: datastøttende-, fokusgruppe- intervjuer, faktuelle-, begreps-, narrative-, diskursive-, og konfronterende intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2012). Denne oppgaven kommer til å nytte seg av data med støttende intervjuform. Denne intervjuformen er mye bruk i kvalitative oppgaver. Forsker møter informant ansikt til ansikt, altså gjennom en muntlig samtale. Da jeg vil benytte meg av et datastøtta intervju blir det naturlig å benytte opptaksutstyr. Kvale & Brinkman (2012) fremhever fordelene med å benytte seg av datastyrte intervjuer. I tillegg til at man får møte informanten personlig, har man også mulighet til å se hvordan nonverbale uttrykksformer fremkommer i intervjusituasjonen. Det kan dermed bli lettere å forstå hva personen ytrer. Da intervjuet blir innspilt på båndopptaker, kan intervjusituasjonen lette oppgaven for intervjuer, da forskeren fullt og helt kan konsentrere seg om å være til stede i intervjuet (ibid). Det at

forsker får muligheten til å ta intervjuet opp på bånd, letter arbeidet med transkribering. Det vil også sikre data til undersøkelsene, og gi forsker muligheten til å gå tilbake og lytte på opptakene i ettertid om det skulle være noe som synes å være uklart for forsker (Dalen, 2011). Kvalitative forskningsintervjuer er også en god metode i forhold til at man kan kontakte informanten i ettertid for å avklare eventuelle misforståelser, eller oppklare andre forhold man ikke er helt sikker på når man skal tolke intervjuet i etterkant (Kvale & Brinkman, 2012).

Kvale & Brinkman (2012) vis til at intervjuer kan også deles opp i tre ulike former. Ustrukturerte-, strukturerte- og semi-strukturerte livsverden intervjuer. I denne masteroppgaven har jeg valgt å benytte meg av semi-strukturerte livsverden intervjuer. Kvale & Brikmann (2012) sin definisjon på denne intervjuformen:

«En planlagt og fleksibel samtale som har formål å innhente beskrivelser av intervjupersonenes livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med fenomener som blir beskrevet» (Kvale & Brikmann 2012, s.325).

3.2.2 Utarbeiding av intervjuguide

Semi-strukturert forskningsintervju ble valgt som metode ble det sentralt å få utarbeidet en intervjuguide som dekker sentrale tema og spørsmål som skal kunne besvare oppgavens problemstilling (Dalen, 2011). Intervjuguiden min ble inndelt i flere overordnede tema som jeg ønsket å få svar på i møte med mine informanter. Fordelen med denne intervjuformen er at den gir rom for å få svar på de overordnede temaene, samtidig som man har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. På forhånd hadde jeg laget underspørsmål på temaene som skal gjøre intervjuet lettere å gjennomføre (Kvale og Brinkmann, 2009). Når en skal utarbeide en intervjuguide blir det viktig å ta hensyn til hvordan man bygger opp intervjuet. Dalen (2011) beskriver trakteprinsippet i sin bok som en god måte å bygge opp intervjuet på. Det handler om å starte intervjuet med spørsmålstillinger eller beskrivelser som er kjent for informanten. Her valgte jeg å stille spørsmål til mine informanter om de kunne starte med å beskrive barnet sitt. Videre handler trakteprinsippet om å bevege seg inn på spørsmål som dekker de overordnede temaene i intervjuguiden. Spørsmål som kan synes å være av en vanskeligere karakter, eventuelt mer sensitivt for informanten, kommer etter hvert som intervjuet kommer inn på de ulike temaene. Til slutt avslutter man gjerne med mer generelle spørsmål rundt problemstillingen (Dalen, 2011). Videre ønsker jeg å forklare hvilke tema som var i intervjuguiden og hensiktene med de. Dalen(2011) kaller dette tematisering.

3.2.3 Tematiske områder i intervjuguiden

Tematisering omhandler begrunnelse for valg av gitte emner i intervjuguiden. Forsker utdyper grundige beskrivelser om hvorfor tema i intervjuer med informanter er viktig for å besvare oppgavens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne undersøkelsens overordnede tema «samarbeidet mellom skole og foreldre til barn med lett utviklingshemning» ble grunnlaget for å utarbeide viktige spørsmål som skulle danne grunnlaget for å besvare oppgavens problemstilling. Flere undertema ble utarbeidet for å få best mulig informasjon om informantenes opplevelse av samarbeidet med skolen.

1. Tema ” Få beskrivelse om barnet ”

Intervjuet ble startet opp med å gi en kort introduksjon om studiens formål. Deretter ba jeg informanten gi en beskrivelse av eget barn. Hensikten med å starte intervjuet på denne måten var å kunne gi informanten et pusterom og signal om å kunne sette ord på hvordan de så på sitt eget barn, da de kjent det best. Beskrivelsen skulle hjelpe meg som forsker å få innsyn og bakgrunnsinformasjon om eleven, som var grunnlaget for at foreldrene hadde samarbeidet med skolen. Dalen (2011) fremhever at å starte et intervju med avværningsspørsmål er viktig for at informanten skal føle seg trygg og dermed gi et bedre grunnlag for resten av intervjuet.

2. Tema ” Forventinger til samarbeidet med skolen ”

Forventing kan alltid tenkes å være avgjørende for hvordan en senere vil oppleve samarbeidet med skolen. Dermed ble dette et viktig spørsmål å få avklart i møtet med informantene. Temaet var av betydning da foreldrene mest sannsynlig ville ha ulike preferanser for hvordan forventningen var før det første møte med skolen. Her kunne det være mulighet til å se om det var noen faktorer som ble mer vektlagt enn andre og i så fall hvorfor. I teoridelen viser Nordahl (2007) at forutsetninger for et godt samarbeid er: informasjon, kontakt, dialog, drøftinger og medvirkning. Dette kunne også være spennende å se om var faktorer informantene syntes var avgjørende.

3. Tema ” Opplevelse av første møte med skolen ”

Hensikten med å utarbeide spørsmål om hvordan informantene opplevde møtet med skolen var å se om forventningene ble imøtekommet. Målet var om hva foreldrene ville fortelle når de

opplevde avvik fra egne forventninger. Ville foreldrene som i utgangspunktet ikke hadde noen særlige forventninger til skolen oppleve få et positivt samarbeid?

4. Tema ” Opplevelse av informasjon ”.

Spørsmålene om informantenes opplevelse av informasjon, var å se på hvordan blant annet skolen holdt kontakt med foreldre. Her ønsket jeg å se på om skolene hadde ulike praksis til å formidle informasjon, og hvilke opplysninger som ble gitt om elevens læring og utvikling. Jeg ønsket å få perspektiv på om skolen hadde gode rutiner for å ha et formelt eller uformelt samarbeidet. Det ville dermed være spennende å se om dette også gjaldt informantene i denne studien.

5. Tema ” Opplevelse av dialog og kommunikasjon ”.

Under dette tema i intervjuguiden var det ønskelig å få svar på hvor ofte skolen inviterte til dialog. Her ønsket jeg å se på hva som var i sentrum for dialogenes tema. Her kunne det tenkes at foreldrene ville gå i dybde på hvordan de opplevde at lærerne stilte seg til medvirkning når en skulle utarbeide opplæringsmål for eleven.

6. Tema ” Opplevelse av lærerens kompetanse ”.

Spørsmålet ble utarbeidet da det hadde som hensikt å frembringe informantenes opplevelse av lærerens kompetanse. Opplevde informantene at kompetansen til læreren var god nok i forhold til å kunne gi deres barn et likeverdig tilbud i skolen? Målet var også å se om foreldrenes opplevelse av lærerens kompetanse hadde en større betydning for hvordan samarbeidet ble.

7. Tema ” Opplevdes av lærerens faglige tilrettelegging og sosial inkludering ”.

Dette temaet tenkes å henge sammen med lærers kompetanse. Det kunne være spennende å se om det informantene sa om lærerens kompetanse, samsvarte med hvordan foreldrene opplevde at skolen la til rette for både elevens faglig og sosial inkludering. Jeg ønsket og å se om det var store variasjoner på dette i de ulike skolene, og hva foreldre tenke at det skyldtes.

8. Tema ” Andre erfaringer med skolen du/dere synes det er viktig å få frem ”

I denne spørsmålstillingen var ønsket å kunne lede informantene til å gi mer informasjon om forhold de syntes var viktige i samarbeidet med skolen, og som ikke hadde kommet frem tidligere i intervjuet. Intervjuet hadde på slutten som formål å stille informantene et mer generelt spørsmål om det var forhold i samarbeidet de opplevde som viktig, men som ikke hadde blitt belyst.

3.2.4 Prøveintervju

Et prøveintervju ble tatt i starten av februar. Før intervjuet hadde jeg gått gjennom intervjuet flere ganger, og prøvd å forstille meg hvordan det ville utarte seg. Prøveintervjuet ville forhåpentligvis gi svar på hva som var gode spørsmål og hvilke spørsmål som virket mer utydelige. Kunnskap og lærdom fra faget «Rådgiving og innovasjon» om hvordan forholde seg til andre mennesker i rådgivningssituasjoner ville forhåpentligvis være en fordel i møte med informanter. Kunne jeg klare å skape en genuin og fortrolig dialog i møtet med det mennesket jeg skulle prøve intervjuet? Hvordan ville kontaktetableringen utarte seg? Ville jeg være god til å speile informanten og opprette en atmosfære som ikke var truende, men heller mer avslappende og motiverende?

3.2.5 Målgruppe

Problemstillingen retter søkelyset direkte mot foreldrenes opplevelse av samarbeid med skolen. Utvalget ble videre definert etter følgende kriterier:

- Informantene har barn med lett utviklingshemning i grunnskolealder.
- Alle elevene hadde innvilget rett til spesialundervisning.
- Alle informantene er hentet fra en mindre kommune som ikke hadde et annet tilbud en den offentlige skolen.

Disse kriteriene er satt for å avgrense oppgaven. Utvalget baserer seg på foreldre til barn med lett utviklingshemning. Grunnen til at denne diagnosen ble valgt, er at den utgjør den største gruppen med utviklingshemning i grunnskolen (Grøsvik, 2009). På forhånd ble det antatt at dette kunne øke sjansen for å få tak i nok informanter. I denne undersøkelsen ble foreldre valgt

som informanter for å unngå den etiske problematikken det ville bli å ha barn som målgruppe. Når en elev har fått innvilget spesialundervisning kan ofte dette øke behovet for samarbeid med skolen. Barn med lett utviklingshemming har et større behov for faglig og sosial tilrettelegging i skolen (Opdal & Rognhaug, 2005). Derfor ble denne gruppen interessant i forhold til problemstilling som tar for seg samarbeid med skolen. Grunnen til at mindre kommuner ble et kriterium, var antagelsen om at disse elevene ikke hadde et alternativt opplæringstilbud. Med denne målgruppen kunne man få en bedre innsikt i hvordan spesialundervisning fungerer for barn med lett utviklingshemning i den allmenne skolen.

3.2.6 Rekruttering

Etter godkjenning fra personvernforbundet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, se vedlegg 5) startet prosessen med innhenting av informanter (NESH, 2006). Jeg benyttet meg av snøballmetoden da jeg skulle velge ut informanter. Goodman (1961) viser at snøballmetoden handler om hvordan en kontakt kjenner til andre kontakter som besitter den informasjonen jeg som forsker ønsker å komme i kontakt med. Ved bruk av denne metoden kontaktet jeg flere kompetansesenter som fikk tilsendt et informasjonsskriv om oppgavens formål hvor det ble presisert at jeg ønsket å komme i kontakt med foreldre som hadde barn med lett grad av utviklingshemning i grunnskolen, et av kompetansesentrene stilte seg positiv til og videreformidlet kontakt. Kompetansesenteret satte meg i kontakt med seks aktuelle informanter som da fikk tilsendt et eget informasjonsskriv angående oppgavens formål, problemstilling, tidspunkt for møte og skjema om frivillig samtykke.

3.2.7 Utvalget

Utvalget bestod til slutt av åtte informanter fordelt på fem familier. I tre av intervjuene valgte både mor og far å stille som informanter. De to siste intervjuene var det mor som stilte som informant. Alle informantene som har deltatt i undersøkelsen har barn som faller inn under funksjonsdiagnosen lett utviklingshemning, således har alle barna generelle lærevansker og ligger etter sine jevnaldrende med to eller flere år. To av barna har ikke kjent diagnose i motsetning til de tre andre som har kjent diagnose. Fire av barna går på barneskolen og en på ungdomskolen.

3.2.8 Datainnsamling

Alle intervjuene ble gjennomført i slutten av februar, og tidspunktet for intervjuet ble avtalt per e-post etter informantens ønske. Under møtet med informantene hadde jeg en kort presentasjon av meg selv og prosjektet. Deretter ga jeg en kort innføring i overordnede tema fra intervjuguiden. Til slutt takket jeg for at de hadde muligheten til å stille opp som informanter, og fikk avklart om noe var uklart før intervjuene tok til. Jeg forklarte også før oppstart av intervjuet at det ble tatt opp på båndopptaker og nettbrett. Dette ble gjort slik at jeg hadde muligheter til å kunne transkribere. En intervjusituasjon krever at forskeren er 100 prosent til stede for å kunne fange opp informantenes opplevelser og ytringer rundt undersøkelsen gitte tema. Dalen (2011) viser også at det er viktig at en som forsker viser sin interesse for tema og det er viktig å gi informanten tid til å kunne besvare ulike problemstillinger. Forskere som klarer å skape en trygg relasjon til informanten vil gjerne oppleve at informanten føler seg både trygg og fri til å kunne snakke ut om tema (Kvale & Brinkmann, 2009). Under datainnsamlingen prøve jeg å skape tillit hos informantene slik at de skulle føle seg trygge og dele sensitiv informasjon som kunne belyse problemstillingen. Det virket som mine informanter både hadde tiltro til meg som intervjuer, og jeg opplevde å ha kjemi med informantene. Intervjuene varte mellom 40 og 75 minutter. Jeg opplevde også at å ha intervjuene på to opptak som verdifullt, da det under mitt ene intervju viste seg at den ene diktafonen hadde tatt opp intervjuet uten å fange opp lyden. Dalen (2011) bekrefter at det er meget viktig å ta opp informantens utsagn ved bruk av teknisk opptaksutstyr. Hun viser til at det er viktig for et kvalitativt forskningsintervju å fange opp informantens uttalelser, da dette er selve datamateriale i studien. Opptakene ble overført til PC med eget passord for å logge på. Datamaterialet ble behandlet etter Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) sin etiske retningslinje, da det inneholdt personidentifiserbare opplysninger.

3.3 Analyse og tolkning av datamaterialet

Kvale & Brinkmann (2009) viser til at analyse handler om å kunne dele datamaterialet opp fra en helhet til flere små deler. I følge Askheim & Grenness (2008) starter analysen allerede fra det tidspunktet vi begynner å transkribere det gjennomførte intervjuene til en skriftlig form. Dalen (2011) mener at analyseringsprosessen setter i gang fra det tidspunkt forskeren starter å gjennomføre intervjuene med informanten. Under selve intervjuene ble jeg selv observant på hva foreldrene fortalte og startet å analysere innholdet i samtalene. Etter at intervjuet med

informantene var gjennomført ble det skrevet en kort oppsummering av hva som ble sagt, og hvordan jeg opplevde de ulike intervjuene. I følge Dalen (2011) kan refleksjoner og notater knyttet opp mot intervjuets helhet ha betydelig analytisk verdi.

3.3.1 Transkribering

Transkribering handler om å overføre de muntlige intervjuene tatt opp på diktafon til tekst (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er en del av analysen og er en krevende og nødvendig prosess av undersøkelsen. Hovedtyngden i data vil ligge på de verbale uttalelser (Dalen, 2011). Som tidligere nevnt benyttet jeg meg av å gjøre feltnotater for hvordan jeg opplevde intervjuet i sin helhet, og her ble også refleksjoner om informantens nonverbale væremåte og gester notert i kort drag. Kvale & Brinkmann (2009) poengter at nonverbale ytringer, gester og mimikk ofte blir tapt i denne prosessen, og ofte kan være en stor utfordring å få formidlet gjennom at datamaterialet som blir til skriftspråk. Mitt første møte med transkribering var etter prøveintervjuet. Kvale & Brinkmann (2009) anbefaler nye uerfarne forskere å starte transkriberingen allerede etter sitt første intervju. Dette har flere fordeler som å bli seg bevisst hvordan man selv er som forsker, og gir muligheten til «oppdagelseslæring» og anledning til å reflektere over egne teknikker og dilemmaer som oppstår i å overføre talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2009). Utfordringene med transkribering av intervjuene var bakgrunnsstøy og tidvis utydelig språkbruk. Alle intervjuene ble transkribert nærmest informantenes muntlige uttalelser. Jeg har likevel valgt å ta bort dialektiske uttrykkformer som kan bringe til en gjenkjennelse av foreldrene i undersøkelsen. Jeg har prøvd å fremstille mine informanter på en best mulig måte, og prøvd og ivareta foreldrenes mening i sine uttalelser. Jeg transkriberte intervjuene fortløpende etter at selve intervjuene var gjennomført. Dette ga meg en unik mulighet til å få repetert intervjuene og videre tanke for refleksjon. Dalen (2011) viser til at når forskeren selv transkriberer får han mulighet til å bli enda bedre kjent med datamaterialet. Kvale & Brinkmann (2009) fremhever også fordeler som å bli bedre kjent med eget data, samtidig som de også setter spørsmåltegn med realiteten til undersøkelsen om man er alene med og transkriberer alle intervjuene selv.

3.3.2 Koding

Koding handler om å lage et system for de innhentede dataene gjort gjennom undersøkelsen kvalitative dybdeintervjuer (Dalen, 2011). Etter transkriberingen av dataene ble arbeidet med

koding iverksatt. Intervjuguide ble inndelt i en rekke underordnede tema som skulle svare på studiens problemstilling. Dette ble grunnlaget for min koding av datamaterialet. Dalen (2001) kaller dette «tematisering». Kvale & Brinkmann (2009) beskriver tematisering som forskerens eksplisitte konkretisering av undersøkelsens emner og formål. Undersøkelsen ble tematisert ved å lage ulike tabeller fra temaene i intervjuguiden. På grunnlag av denne metoden for koding fikk jeg en bedre oversikt hvor hovedtyngden i data lå. Dalen (2011) understreker at dette også er en sentral del av analysen for å identifisere områder i undersøkelsen som forekommer flere ganger. Tematisering og koding kan hjelpe forskeren til å få en bedre oversikt over dataene, og lettere kunne oppdage nye tema som fremkommer gjennom kodingen (Dalen, 2011). Gjennom transkribering, analysering og koding av datamaterialet kom det frem flere nye undertema som var gjennomgående for alle informantene i undersøkelsen. Dalen (2011) understreker at det er viktig at forsker er seg bevisst at nye tema ofte kan forekomme, og dermed få stor betydning for studiens sine funn.

3.3.3 Tolkning

Experience near handler om informantens uttalelser og tolkninger av fenomenet som studeres (Dalen, 2011; Maxwell, 1992). Informantens uttalelser blir presentert i sitater og under funn og drøftingsdelen i kapittel 4. *Experience distant* handler om hvordan forskeren tolker informantens utsagn og refleksjoner. *Experience near* er det lavest nivået i tolkningsprosessen og er informantens beskrivelser (Dalen, 2011; Maxwell, 1992).

Experience distant er det mellomste nivå i tolkprosessen. Her trekker forskeren sine egne tolkninger inn i datamaterialet. Den siste delen av tolkningsprosessen er det høyest nivået, som prøver å gi informantens utsagn et dypere meningsinnhold i lys av teori (Dalen, 2011; Maxwell, 1992). Når jeg har brukt skjema som har stilt de tre nivåene side om side har dette hjulpet meg å få en god oversikt over datamaterialet som helhet.

3.4 Kvalitetskriterier

3.4.1 Validitet

Validitet omhandler å kunne være seg bevisst hvilken grad metoden man bruker oppfyller det man ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Det handler om å kunne gjennomføre et intervju med informanter og få svar på oppgavens problemstilling ved å stille de rette

spørsmålene. Validitet handler også om informantens troverdighet, og om forsker klarer å fremstille informanten rettmessig gjennom analyse, datafunn og drøfting av data (Kvale & Brinkmann, 2009). For å sikre validiteten i denne masteroppgaven har jeg satt meg grundig inn i litteratur på feltet. Jeg har legitimert hvilke forpliktelser skolen har i forhold til å opprettholde samarbeid med hjemmet, gjennom Opplæringsloven og Kunnskapsløftet. Videre har jeg satt meg inn i både tidligere og nyere forskning på feltet, og benyttet meg av kunnskap om nyere teori om skole- hjem samarbeidet.

I kvalitativt forskningsintervju som tradisjon er forskerens rolle avgjørende for betydning av kvaliteten for undersøkelsen. I møte med informantene i denne undersøkelsen vil forsker selv være «nøkkelperson» for å få frem kunnskap om opplevelsen av fenomenet samarbeid (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Et dybdeintervju har flere fordeler med tanke på å sikre validitet. Gjennom forskningsintervju som metode hadde jeg mulighet til å kunne stille oppfølgingsspørsmål, dersom svaret virket utydelig. En god samtale med informanten er avgjørende for å få en best mulig forståelse av informantenes egne tanker, oppfatninger og opplevelser av fenomenene som undersøkes (Dalen, 2011). Som forsker har jeg prøvd å bygge gode relasjoner med å vise min interesse for informantenes uttalelser ved å være lyttende, vise respekt, være anerkjennende og gi både verbal og nonverbale tilbakemeldinger.

Det er viktig som beskrevet ovenfor å ha en god kjemi med informantene for å få frem en god validitet i studien. Samtalen mellom forsker og informanten vil ofte speile samspill, samtidig er det avgjørende at det ikke betraktes som en gjensidig dialog da det alltid vil være et asymmetrisk maktforhold mellom informant og forsker (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Asymmetriske maktrelasjon vil si at forskeren selv bestemmer tema for intervjuet, spørsmålene, og står i posisjon til å selv velge hvilke spørsmål som skal vektlegges i samtalen og stilles oppfølgingsspørsmål til. Dette forhold kan både reise epistemologiske og etiske spørsmål knyttet til om hvordan en kan på en ansvarlig måte håndtere disse problemstillingene i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Deskriptivvaliditet handler om å gi en full beskrivelse av hvordan man har innhentet datamateriale for å kunne tilpasse det til undersøkelsens problemstilling og valg av teoretiske forankringer i oppgaven. Det handler om å være bevisst på hvilke spørsmål en bør stille informantene for å komme frem til mest gyldig datamateriale (Maxwell, 1992). I denne undersøkelsen startet jeg tidlig i prosessen å søke etter litteratur for å utarbeide en intervjuguide for å få det beste grunnlaget til den informasjonen jeg ønsket å få for å besvare

oppgaven problemstilling. Prøveintervjuet var en god måte å få perspektiv hvordan en selv opplever en intervjusituasjon og hva som er viktig å tenke på når en møter informanter. Dalen (2011) fremhever verdien av å gjennomføre prøveintervjuer med andre studenter. En av utfordringene jeg ble bevisst på under prøveintervjuet var å finne en balanse mellom å være genuin og lyttende, samtidig som jeg fikk tilgang på relevant informasjon.

Teoretisk validitet handler om studien har klart å presentere relevant teori for å belyse studiens problemstilling (Maxwell, 1992). Det å kunne gi leseren av undersøkelsen en synlig sammenheng mellom informantens opplevelser og teori som er presentert vil si å fremme teoretisk validitet (Dalen, 2011).

Tolkningsvaliditet vil si i hvilken grad forskerne klarer å se problemstilling ut fra informantens ståsted. Ved å styrke informantens synspunkter og beskrivelser om opplevelsen av skole-hjemsamarbeidet vil dette kunne styrke tolkningsvaliditeten. Forskerne må dermed ta seg god tid når en møter informanter for å gi rom for å fange opp både verbale og nonverbale uttrykk (Dalen, 2011).

Ytre validitet kan brukes synonymt med generalisering og er et spørsmål om utvalget er representativt for populasjonen. Det handler i hvilken grad resultatene har en overføringsverdi. Begrepet er hentet fra den kvantitative forskningstradisjonen (Johannessen, Christoffersen, Tufte, 2004; Dalen, 2011). Kvalitative studier vil ofte ha store individuelle variasjoner innenfor fenomener som studeres. Den som leser forskingsresultater må selv bedømme om den har overføringsverdi og frembringer relevant informasjonen for å besvare problemstillingen (Dalen 2011).

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om undersøkelsen er troverdig og pålitelig. For å gjøre studien mest mulig nøyaktig kreves det en presis beskrivelse av hvordan hvert enkelt ledd i forskingsprosessen har blitt gjennomført (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). I metodedelen har jeg beskrevet fremgangsmåten til hvordan data har blitt samlet inn, analysert og tolket. Her har jeg også gjort rede for valget av mitt vitenskapelige utgangspunkt, og hvordan de ulike etappene i prosjektet har gått for seg steg for steg. Opptak av intervjuene på lydbånd er også med på å bedre ivareta informantenes egen uttalelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Dalen (2011) understeker at informantene egne uttalelser er utrolig verdifulle, og viktig å ivareta.

3.5 Etiske betraktninger og dilemmaer

Denne studien har ivaretatt etiske hensyn da prosjektet er innmeldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) som har godkjent undersøkelsen (Vedlegg 5). NSD har sammen med Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006), har utarbeidet retningslinjer for hvordan en skal drive et forskningsprosjekt og hvilke regler en forsker skal følge.

Vedlegget som ble tilsendt fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste viser til at personopplysninger skal være regulert etter forskriftenes § 7-27. Kodingsnøkler for datamaterialet er viktig for og bevar informantenes anonymitet. Fritt og informert samtykke er et krav som stilles til de som deltar i undersøkelsen (NESH, punkt 9, 2006). Dette handler om at informantene stiller frivillig opp på forskningsprosjektet uten å ha blitt presset til det, og forhånd informert samtykke betyr at informantene har fått informasjon på forhånd hva prosjektet omhandler (Dalen, 2011). Dette ble tatt hensyn til i denne studien. Jeg hadde på forhånd sendt ut et informasjonsskriv til kompetansesentret om hva som var undersøkelsens formål. Dette ble formidlet til informantene når de fikk forespørsel om å delta i prosjektet. Informantene som takket ja til delta fikk også tilsendt et informasjonsskriv i posten der tema; samarbeid med skolen igjen ble presentert og der skjema for frivillig samtykke var vedlagt. Jeg startet alle intervjuene med og takk informantene at de kunne stille opp, og ga en kort presentasjon av meg og studiens formål. Før intervjuet startet ble skjema om frivillig samtykke med underskrifter fra foreldrene samlet inn.

Gjennom å skrive en masteroppgave kan en møte på en rekke etiske og metodiske utfordringer. Dalen (2011) viser at forskerens datafunn kan virke stigmatiserende, og i enkelte tilfeller opplever informantene å bli uthengt om undersøkelsen avdekker funn av et mer negativt bilde. Denne undersøkelsen har ikke som mål å stigmatisere deltagerne i studien. Undersøkelsen ønsker å sette søkelys på oppgaven problemstilling om samarbeid. To av informantene i denne studien hadde barn med generelle lærevansker uten kjent diagnose. Grøsvik (2009) viser at generelle lærevansker i skolen er et begrep som ofte brukes som likestilt med lett utviklingshemning. Det er ikke alle som vet at lett utviklingshemning og generelle lærevansker er likestilt, dermed er dette kan være etisk dilemma ovenfor informantene på grunn at det kan virke stigmatiserende. Med hensyn til barnet som tredjepart, har jeg valgt og ikke å beskrive hvilke problemstillinger og diagnoser elevene står ovenfor i skolen (NESH, punkt 11, 2006).

4 Presentasjon av data og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte empiriske funn fra datainnsamlingen. Resultatene er inndelt i følgende punkter: 1) Betydning av forventinger, overgang og første møte med skolen. 2) Avgjørende relasjoner mellom hjem og skole som: kontakt, informasjon, dialog og kommunikasjon. 3) Skolekulturens verdier og holdninger. 4) Opplevelse av lærerens kompetanse og organisering for faglig og sosial tilrettelegging. 5) Lærerens og foreldrenes behov for støtte og anerkjennelse. 6) Kampen om økonomiske ressurser. 7) Møte med egen sorg i samarbeidet med skolen. Medvirkning har ikke fått et eget punkt da dette er et gjennomgående i flere av temaene som er tolket og drøftet.

Gjennom presentasjon av data vil jeg frembringe hva som er gjennomgående, generelle og spesielle funn i undersøkelsen. Videre i dette kapittelet vil funnene bli drøftet etter Maxwells (1992) tolkningsprinsippet: *Experience near* og *Experience distant*. Til slutt vil jeg dra funnene opp mot et mer overordnet perspektiv i lys av teori og empiri presentert i teoridelen av masteroppgaven.

4.1 Forventninger

Det er en felles forståelse hos informantene at forventinger ofte er forskjellige og gjerne knyttet til tidligere erfaringer og opplevelser. Alle respondentene i studien la vekt på at dialog, kommunikasjon, informasjon og hyppig kontakt var en forutsetning for et godt første møte med skolen. Informantene baserte sine forventninger på positive erfaringer fra barnehagen. Foreldrene hadde forhåpning om at skolen skulle ta initiativ til en glidende overgang fra barnehage til skole. Forventninger i forbindelse med overgangen viste seg å være viktig for hvordan foreldrene opplevde samarbeidet og relasjonen til skolen i ettertid. Informantene fortalte at det var viktig at skolen hadde realistiske mål til elevens læreforutsetninger. Informantene viste til at observante lærere som hadde forståelse for hvordan foreldrene opplevde å ha et barn med lett utviklingshemning, var viktig.

Informantenes opplevelser samsvarer med hvordan Juul (1996) ser på samarbeid, der samhandling er avgjørende for å kunne møte hverandre med forståelse og respekt. Glavin og Erdal (2000) ser på hvordan samspillet er en avgjørende faktor for at mennesker skal kunne

arbeide bedre for å oppnå en felles målorientering. En informant ga uttrykk for hva de mente måtte være tilstede for å fremme et meningsfullt samarbeid med skolen:

Det er det at vi har hyppig, god kontakt. At læreren aktivt henvender seg til oss.

[Informant 4]

Flere av informantene hadde forventninger til at skolen la grunnlaget for god kommunikasjon og kontakt. Dette er i tråd med Nordahl (2007) som viser at kontakten mellom skolen og hjemmet forteller hvordan samarbeidet er og fungerer. Han legger til at en gjensidig kontakt er med på å gi foreldre en forståelse av hvordan skolen jobber og hvilke forventninger de har til foreldrene.

Funnene fra denne undersøkelsen viser at tilrettelegging med faglig og sosial inkludering ble uttrykt som faktorer foreldrene hadde høye forventninger til. Foreldrenes forhåpninger var knyttet til om læreren klarte å skape et rom for alle elever i skolen og et inkluderende klassemiljø. Flere informanter så ut til å være klar over hvilke læringsressurser barna deres hadde tilgang til. Samtlige foreldre var klar over at deres barn aldri kom til å bli en «verdensmester» i alle skolefagene. De hadde forhåpninger om at de skulle kunne lære seg grunnleggende faglige og sosiale ferdigheter for å kunne klare seg videre i livet. En av informantene forteller om forventningene til skolen:

Vi forventet at hun skulle være inkludert og tatt for den hun er av medelever og lærere og apparatet rundt. Forventinger at hun skal lære noe. Ikke forventinger at hun skal ta seksere i alle fag, men at hun skulle lære elementære ting for å klare seg selv videre i livet. Lesing, noe matematikk, pluss, minus, ganging og deling og kjøreregler i sosiale fellesskap. Det å kunne vente på tur når de spiller spill og en del sånne ting.

[Informant 2]

En annen informant var mer bekymret for om deres barn ville klare å forholde seg til klassekonseptet som å følge regler og sitte stille. De var mest redd for at deres barn skulle ødelegge for de andre elevenes læring ved å sitte urolig. Informanten uttaler:

Vi var nok mest spent på hvordan det ville gå og om hun ville klare å sitte i ro. Jeg er nok like bekymret for at hun skulle ødelegge roen i klassen som hun skal lære seg å lese og skrive. [Informant 3]

Som vi ser hadde informantene ulike forventninger. Noe den ene informanten var opptatt av var at deres barn skulle lære seg elementære ferdigheter for å klare seg videre i livet. Den andre informanten var mer bekymret til hvordan det ville gå med deres barn i forhold til å kunne klare å følge klassens sosiale spilleregler.

To av informantene forteller om hvordan skolene møtte deres forventninger da de startet med planlegging av overgangen fra barnehagen til skolen. Skolen inviterte barna på besøk før skolestart med klassen og sammen med sin spesialpedagog. Det ser ut til at skolen her har prøvd sitt ytterste for å starte en tidlig innsats for inkludering. Nergaard (2013) viser til Haug (2003) som mener at skolen bør ha som formål å starte tidlig med å inkludere elever med lett utviklingshemning. Å invitere barna på besøk før skolestart tolker jeg dit hen at lærerne bidro til en mer smidig overgang fra barnehagen til skolen.

Det siste året i barnehagen var de ofte besøk på skolen. Henne alene, eller med assistent. Men hele gruppa var med for å bli kjent. [Informant 2]

Forventninger til utsatt skolestart

Utsatt skolestart var et tema som fremkom under spørsmål knyttet til hva foreldrene hadde forventninger til. Informantene hadde ulik oppfatning om utsatt skolestart. To av informantene hadde fått et inntrykk av at utsettelse kunne hjelpe barnet til å få bedre tilgang på sosial spilleregler, sosial modenhet og mental fungering. De tre andre informantene begrunnet at utsettelse av skolestart ikke hadde vært tema da de hadde et ønske om at deres barn skulle få gå i samme klasse som sine jevnaldrende venner.

Noen hadde ønske om å utsette skolestart, men ønsket ble ikke ivarettatt. To av informantene forteller at de hadde et inntrykk av at både PPT, skolen og barnehagen hadde anbefalt dem å vente med skolestart. En annen respondent hadde en oppfatning av at utsettelse av skolestart var uaktuelt. I ettertid har begge informantene stilt spørsmåltegn om dette var uheldig fordi de mener en utsatt skolestart kunne gitt bedre forutsetninger for å følge jevnaldrenes utvikling språklig og sosialt. En av informantene uttaler følgende om ønsket om utsatt skolestart:

Så spurte vi om ett års utsettelse av skolestart, men det var ikke et spørsmål. Vi tenkte at han kunne gå i barnehagen ett år til og få bedre språk og modnes. Det var ikke et tema. PPT anbefalte ikke å vente med skolestart. [Informant 4]

Grøsvik (2009) viser at barn med lett utviklingshemning alltid vil ha et evnenivå som ligger to eller flere år etter sine jevnaldrende. ICD-10 viser til at evnenivået kan variere med barnet (Helsedirektoratet, 2006). Her kan det tenkes at skolen og PP-tjeneste begrunner sine valg med at barnet alltid vil ha en større eller mindre hjelpebehov og dermed ikke opplevde at en utsatt skolestart var nødvendig. Ut fra intervjuet virker det som foreldrene opplevde at dette var en dårlig løsning. Det kan dermed tenkes at dette var med på å danne en dårligere opplevelse av samarbeidet med skolen. Bronfenbrenner (1979) viser og til at økologiske overganger kan være av betydning for hvordan en ser på relasjoner til andre mennesker der ulike roller dannes.

En av respondentene rådførte seg med rektoren på skolen angående utsatt skolestart, der foreldrene fikk bekreftelse på at deres ønske var det beste for barnet. Informanten ønsket at barnet deres skulle få muligheten til å gå i samme klasse som de jevnaldrende barna hun kjente fra barnehagen. Foreldrene opplevde at rektor på skolen ivaretok deres ønske om medvirkning rundt spørsmålet om utsatt skolestart da han støttet de.

Ja så vi var veldig opptatt av at vi ikke skulle utsette skolen. Så at hun fikk begynne med de som hun hadde gått i barnehage i sammen med, og de hun lekte med i gata her. [Informant 3]

Overland & Nordahl (2013) trekker frem dialog og kontakt som et viktig grunnlag for etableringen av et godt samarbeid. De fremhever at det handler om å kunne ha ferdigheter til å kunne kommunisere og samhandle med hverandre. Det ser her ut til at informantene opplever å få støtte fra rektor som en bekreftelse på egne ønsker. Foreldrenes uttrykker at dette er med å gi et bedre grunnlag for samarbeidet og større rom for medvirkning. Når skolen viser en genuin interesse for å fremme hjemmets krav og ønsker ser det ut til at disse foreldrene er mer fornøyd med samarbeidet allerede før barna begynner på skolen.

4.2 Det første møtet med skolen

Westergård (2011) viser til i sin forskning at overgangen fra barnehage til skole kan være kritisk for kvaliteten på samhandling. Samtlige informanter fortalte at de så på det første møtet med skolen som avgjørende for hvordan senere samarbeid ble. Dette synes å være i tråd med Paulludan (2012) som viser at hvordan foreldre blir møtt av skolen ved skolestart er betydningsfullt, og at overgangen fra barnehage til skole kan være et følsomt tema.

En informant viser til at deres første møte med skolen var i forbindelse med et ansvarsgruppemøte. Det var rektor som hadde invitert til et tverrfaglig møte der både barnehage, kontaktlærer og PP-tjenesten var representert. På møtet gikk de gjennom hva slags tilrettelegging barnet deres hadde hatt i barnehagen og hva opplæringen ville kreve. Foreldrene opplevde at skolen ga uttrykk for at de hadde god erfaring med å gi spesialundervisning og skrive individuelle opplæringsplaner. Respondenten fikk inntrykk av at skolen hadde full kontroll på hvordan de skulle gjennomføre tiltak og tilrettelegging. Informanten understreker at de som foreldre følte seg sett og ivaretatt da skolen tok til etterretning hvilke behov barnet deres hadde. Foreldrene opplevde at rektor og kontaktlærer ønsket å ha et inkluderende og likeverdig undervisningstilbud. Skolen la frem et tiltak om å invitere eleven på besøk før skolestart for å bli bedre kjent med nye omgivelser. Foreldrene syntes dette virket som en god ide, da de visste hvordan sønnen forholdt seg til endringer i hverdagen. Selv om skolen var imøtekommende og gav uttrykk for at de ønsket besøk før skolestart, opplevde foreldrene at tilbudet uteble. De opplevde at skolen hverken hadde lest den sakkyndige vurderingen eller var forberedt på hva som ventet dem da skolen startet. Møtet med skolen ble dermed helt annerledes enn det foreldrene i utgangspunktet hadde tenkt, og det oppstod en disharmoni i forholdet til skolen. Informanten forteller at hun syntes det var vanskelig å levere han på skolen, da hun opplevde at det føltes utrygt.

Men problemet er like mye at de ikke er forberedt. Læreren dukker opp første skoledag... og de hadde ingen dagsplan.. og ikke hadde de lest rapportene. Det er litt sånn. Alt var veldig uklart. Vi visste ikke hvem han skulle ha og hvor mye ressurser han fikk. [Informant 1]

Dolva (2006) viser at det første møtet med skolen kan være en stor følelsesmessig belastning, noe informanten her gir uttrykk for. Lassen & Breilid (2012) viser til at hvordan en opplever å bli møtt er avgjørende for kvaliteten på samarbeidet. Det er grunn til å tro at informanten hadde en god følelse på hvordan samarbeidet skulle utvikles da skolen selv tok kontakt. Når informantene opplever at skolen har utspilt en rekke forslag og lovnader som ikke blir innfridd, kan dette synes å være et stort tillitsbrudd. Når informanten opplever at «det gode møtet» med skolen uteblir, kan dette gi konsekvenser for hvordan de opplever videre dialog. En samhandling preget av mistenksomhet og usikkerhet er et dårlig utgangspunkt for samhandling (Lassen & Breilid, 2012; Nordahl, 2007). Når foreldre opplever tillitsbrudd tidlig vil det ta tid for skolen å bygge opp igjen en god relasjon. Skjervheim (1996) i

Nordahl(2007) viser at tillit er noe vi mennesker må arbeide for å oppnå. Tillit beror på hvordan man forholder seg til andre mennesker på og er noe en må gjøre seg fortjent til.

De andre informantene hadde en mer positiv første opplevelse med skolen, og fremhevet at skolen var opptatt av å sikre en god overgang. De oppfattet at skolen var god på kompetanseoverføring fra barnehagen, og at de som foreldre ble sett på som en ressurs i overgangen. Flere av disse informantene påpekte at de følte seg heldige i forhold til at skolen var godt forberedt på og hadde kunnskap om barnet, og dermed kunne tilrettelegge hverdagen bedre.

4.3 Informasjon

Informasjonsutveksling mellom lærer og foreldre ble utført gjennom følgende kommunikasjonsformer: kontaktbok, epost, telefon og utviklingssamtaler. Alle informantene påpekte at hovedkontakten med skolen gikk gjennom kontaktlærer. Rektor og andre i skolesystemet var involvert i forbindelse med blant annet ansvarsgruppemøtet. Noen av informantene uttalte at skolen var flink til å holde foreldrene orientert gjennom telefonsamtaler på slutten av dagen, eller per e-post på slutten av uken. Flertallet opplevde at skolen var god på å gi informasjon om elevens undervisning og utvikling, og forklarte at de opplevde at dette var med på å skape kvalitet i samarbeidet. Drugli & Onsøien (2010) bekrefter at gjensidig positiv kontakt fører til økt motivasjon for samarbeidet og bedre relasjoner. Hyppig kontakt vil hjelpe til å fremme bedre informasjon og samarbeid (Nordahl, 2007).

Flere av foreldrene påpekte at kontaktboken var en viktig informasjonskanal. Denne boken var avgjørende da den fortalte hvilke aktiviteter barnet hadde deltatt i på skolen. Kontaktboken fungerte også som en bro mellom skolen og familien, da spesialpedagogen kunne få viktig informasjon om barnet sin hverdag utenfor skolen, som kunne legge grunnlag for daglig samtale. Flere av barna med lett utviklingshemning hadde stor nytte av kontaktboken, på grunn av nedsatt formidlingsevne og vanskeligheter med å uttrykke seg verbalt.

Men på fredag eller i løpet av ei helg så har pedagogen sendt oss e-post over hvordan uka har vært. Av hva de har gjort, og hva de mener vi bør gjøre. [Informant 3]

Men nå som hun går på ungdomsskolen har vi fått det med kontaktbok å fungere bedre. [Informant 2]

Funnene fra studien indikerer at foreldre har en svært positiv oppfatning av kontaktboken som en avgjørende informasjonskanal med hjemmet. Jeg vil her peke på Nordahl (2007) som sier at en formalisering av samarbeidet også er med på å gi både hjemmet og skolen oversikt over hva en kan forvente av informasjon og kontakt i det daglige samarbeidet. Det første utsagnet over viser at skolen aktivt henvender seg til foreldre og gir dem forslag om hva de bør jobbe med hjemme. Her inviterer skolen informantene til å ta del i ansvaret rundt elevens læring og utvikling. Når skolen aktivt henvendte seg til foreldrene opplevde de en gjensidig forpliktelse ovenfor skolen og et større personlig engasjement. Et samarbeidsforhold som fremhever verdier som forpliktelser og gjensidighet kan igjen føre til at foreldre opplever et større eierforhold til samhandling. Med slike henvendelser kan det tenkes at respondentene ser medvirkning mer synlig.

Flere av informantene ga uttrykk for at ukentlig kontakt var viktig for å skape felles forståelse og holdninger for samarbeidet. Samtlige informanter ga uttrykk for at holdninger som åpenhet, hyppig kontakt og gjensidig dialog var avgjørende for hvordan de opplevde samarbeidet. Noen av respondentene fremhevet lærerens rom for deltagelse som sentralt for å skape mening i samhandlingen. Flere av informantene var opptatt av at informasjonen burde være relatert til barnets læring og utvikling. En av foreldrene opplevde det som godt at lærerne viste å ha omsorg for barnet hennes. Det ser ut til at alle respondentene opplevde kontakt og informasjon som avgjørende for å skape engasjement og mening i samarbeidet. Hyppig kontakt og utveksling av informasjon tolker jeg dit hen at foreldrene opplever at dette gir større rom for medvirkning. Når avstanden mellom skolen og hjemmet blir kortere ser det ut til å styrke motivasjonen for samhandling. Seligman (2011) fremhever mening som essensielt for hvordan samarbeidet utvikler seg. Informanter som opplever mening vil også lettere utvikle engasjement og positive følelser. Seligman (2011) viser til at positive relasjoner er viktig for hvordan en opplever at medmennesker har omsorg for hverandre. Positive relasjoner kan være tillit, anerkjennelse og kontakt. Det å bli sett og hørt er viktig for alle mennesker og danner grunnlag for trygghet og mening (Nordahl, 2007).

Noen informanter synes det var vanskelig å få utfyllende informasjon om hvem som var ansvarlig for elevens undervisning og hvordan den ble organisert.

Jeg føler at vi må være på jakt og passe på hele tiden. Det er veldig sjeldent at vi føler at de kommer med informasjon om det vi har krav på. Skolen må bli flinkere å informere om dette. Dere har krav på det og det. Vi burde ikke måtte passe på hva vi egentlig har rett på. [Informant 2]

Ut fra sitatet ses vi at informantene forteller om at skolen er dårlig på å informere om barnets rettigheter. Det er usikkert hvorfor skolen unnlater å informere foreldrene. Opplæringsloven (1998) har barn med enkelt vedtak rett til spesialundervisingen og skolen er pliktet til å følge opp lovverket.

4.4 Dialog og kommunikasjon

Informantene fremhever at god kontakt, dialog og kommunikasjon med skolen var en grunnleggende forutsetning for samarbeidet. Flere av respondentene fortalte at skolen var lydhør ovenfor dem som foreldre når de skulle planlegge og utarbeide tiltak i skolen. Alle informantene viste til at det var viktig at skolen hadde realistiske mål til elevens evner og læringsforutsetninger. Informantene som erfarte at skolen var lydhør på deres forståelse av barnet, opplevde et større rom for medvirkning. Funnene til Nordahl (2007) og Drugli & Onsøien (2010) viser at en virksom dialog hjelper både lærer og foreldre til å ha en felles målsetning der barnets behov blir prioritert. Lassen (2004) viser og til at når skolen bruker foreldre som en ressurs, vil dette være med på å styrke grunnlaget for et bedre samarbeid og her vil anerkjennende kommunikasjon være avgjørende. En lærer som har en åpen innstilling til foreldres ressurser vil her være vesentlig (Overland & Nordahl, 2013).

En av respondentene poengterer at det handler mye om lærerens vilje til å samarbeide. Flere informanter påpekte at målet med den åpne dialogen var å skape et godt samarbeid for at elevene skulle få det best mulig på skolen. Respondentene fremhevet at dialogen var med på å skape gjensidighet i relasjonen mellom skole og hjem. Kommunikasjonen gav også større mulighet til et gjensidig engasjement og medvirkning. Studien viser at gjensidige forpliktelser om dialog og kommunikasjon styrker samarbeidet. Dette er sammenfallende med Dale (2010) og Lassen & Breilid (2012) som viser at gjensidige forpliktelser skaper kvalitet.

Alle respondentene snakket om verdien med en åpen og konstruktiv toveis-kommunikasjon. En av foreldrene understreker at om ikke kommunikasjon og dialog forekommer, kan det lett være med på å utvikle negative holdninger i samarbeidet. En annen informant fremhever at

det er viktig med «åpen linje» mellom foreldre og lærer, slik at man kan utveksle synspunkter om tilrettelegging og tiltak knyttet til elevens undervisning og læring. Lassen og Breilid (2012) fremhever at gode relasjoner bygger på gjensidig dialog og positiv kontakt.

Dialog og kommunikasjon er viktig mellom foreldre og skolen. Skolen og foreldre bør se på dette. Det er veldig viktig for begge parter. Om kommunikasjonen ikke er så god så kan vi korrigere kurs. Hvis det er noe vi lurer på så kan vi ta opp tema hvis ikke kan det fort bli negative holdninger. Utrolig viktig med dialog. [Informant 2]

Det må være åpen linje der jeg faktisk kan ringe til skolen og jeg kan si det jeg mener, uten at de skal bli sinte eller forbanna på meg. Men jeg mener og at en lærer må si det de mener tilbake til meg uten at jeg og blir irritert. Så det synes jeg er viktigst, at hvis jeg synes noe er urettferdig, så må jeg ha lov å si det. Men lærer må ha lov å forsvare seg og få muligheten til å gi mot argumenter. [Informant 5]

Som vi ser av sitatet understreker informanten at det er viktig med dialog og kommunikasjon for å opprettholde positive holdninger. Seligmans (2011) «Well being» teori handler om hvordan en kan oppnå velvære både for en selv og andre. Informantene viser i sine utsagn over at det er av begge interesser å fremme en trygg arena for utveksling av synspunkter mellom foreldre og lærer. To av Seligman (2011) grunnpilar som positive følelser og god relasjoner er viktig for å fremme vekst i samarbeidet. En lærer som er god på å holde jevnlig kontakt vil være en innvirkende faktor for samhandling og kunne bidra til fokus på det gode i samarbeidet. Den positive kontakten vil også føre til positive ringvirkninger for barnet selv og menneskene rundt (Hill & Craft, 2003; Riggs & Medina, 2005; Bronfenbrenner, 1979; Drugli & Onsjøien, 2010). Det kan og tenkes at positive ringvirkninger kan blant annet være at foreldre opplever samarbeidet som verdifullt for barnets læring og dermed ønsker å investere tid og egen innsats i møtet med skolen. Bronfenbrenner (1979) viser til at hvordan en samhandler i og mellom de ulike økologiske systemene er med på å danne grunnlaget for hvordan hovedaktører vil ha det i samarbeidet. Hovedaktøren i samarbeidet mellom hjem og skole er barnet med lett utviklingshemning. Hvilke holdninger og relasjoner en utspiller i et samarbeid vil ofte ha store konsekvenser for om det blir dannet gode forbindelser, som igjen er med på å skape trygge rammer og tillit mellom dem en samhandler med (Nordahl, 2007; Lassen og Breilid, 2012).

Hvem tar initiativ til dialog og kommunikasjon mellom hjem og skole

Informantene opplevde at skolen var god til å ta initiativ til dialog med foreldrene på barneskolen. Foreldrene opplevde at flere av kontaktlærerne og spesialpedagogene la godt til rette for utviklingssamtaler. To av respondentene opplevde at skolen tok initiativ til å ha utviklingssamtaler hjemme hos informantene, for å tilrettelegge for god kommunikasjon. I tillegg prioriterte skolen å bruke lengre tid på utviklingssamtalen og dette opplevde foreldrene som positivt. Det gjorde det enklere for begge foreldrene å delta på samtalen. Informanten forteller:

Så lenge vi var på barneskolen så var det bra med initiativ fra skolen, men mest fra spesialpedagogen, noen ganger i overkant fra spesialpedagogen i forhold til hva vi kan forvente. Hun hadde logoped en periode. Logoped og spesialpedagogen kom hjem til oss en gang i halvåret og hadde samtale. Elles så var det jo foreldresamtaler, og de satte jo opp lenger tid til oss enn de andre. Vi fikk ofte være sistemann og fikk snakke lenge». [Informant 2]

Webster – Stratton (2005) i Drugli (2012) viser til at hjemmebesøk er en god måte å få samarbeidet til å fungere bedre. Det vil ofte føre til at foreldrene opplever å ha trygge rammer for utveksling av synspunkter, og gi dem bedre mulighet til å kunne delta. Drugli (2012) fremhever at læreren fortsatt har ansvar for å gjennomføre samtalen på en profesjonell måte. Bronfenbrenner (1979) viser også til at mikrosystemet i hans utviklingsmodell handler om hvordan en samhandler har konsekvenser hvordan man opplever interaksjonen. Mesosystemet viser til hvordan nettverk her mellom lærer og foreldre gjensidig påvirker hverandre og får betydning for kommunikasjonen, rolletaking og hvordan man forholder seg til konflikter eller uenigheter. Om foreldre og lærer klarer å opprettholde en dialog av kvalitet, vil dette være avgjørende for hvordan man skaper trivsel og har fremgang i samarbeidet (Bø & Schiefloe, 2007).

To av informantene påpekte at initiativet til dialog fra skolen ble mindre etterhvert som barnet ble eldre, og foreldrene opplevde at de måtte arbeide mer for å opprettholde kontakten. En informant uttrykte at skolen hadde innrømmet at det var en utfordring for lærerne å sette av tid til organisering og utføring av samarbeidet. Når skolen ikke tar initiativ til samarbeid med hjemmet strider dette mot intensjoner i lovverket om at skolen er pliktig til å skape en gjensidig relasjon til foreldre (Opplæringsloven, 1998). Flere av informantene opplevde at

initiativ mellom skolen og hjemmet var personavhengig. Det ser ut til at informantene har en rekke ulike opplevelser knyttet til initiativ. Fire av informantene opplever at skolen er god på å ta kontakt. Samtlige av disse viser til at hvordan de blir møtt er avgjørende for om de opplever at skolen ønsker å inkludere foreldrene til samarbeidet. Hvordan kjemien var med læreren virket avgjørende. Flere av informantene understreker at initiativ beror mye på person og hvordan denne klarer å skape tillit og verdsette foreldrenes egne ressurser. Når en ser dette i lys av teori viser det seg at lærere som har et personlig engasjement lettere vil kunne skape rom for opplevelse av trygghet (Westergård, 2011). En dialog der læreren viser omsorg, forståelse, respekt og anerkjennelse vil lettere invitere til et bredere rom for samarbeidet (Lassen og Breilid, 2012).

4.5 Skolens betydning for samarbeidet

4.5.1 Skolekulturen sine holdninger og verdier

Skolekulturens holdninger er avgjørende for hvordan de velger å se på faktorer som mangfold, inkludering og styrket samhold (Riehl, 2000. ref. av Lillejord, 2008). Alle informantene viser til at holdninger og manerer hos læreren og skolens ledelse var av betydning for opplevelsen av samarbeidet og hvordan en som forelder føler seg ivaretatt. To av informantene opplevde at både spesialpedagog og kontaktlærer hadde et positivt syn på samarbeid. Foreldrene fortalte at det virket som om skolen arbeidet målrettet for å fremme holdninger som inviterte dem til å komme med ulike problemstillinger. Ærlighet og pålitelighet ble trukket frem som to sentrale faktorer for å oppnå dette. Informanten forteller om lærerens engasjement:

Lærerne var flinke til å ringe til oss på kveldstid og fortalte hvordan dagen hadde vært og sjekket at alt var bra hjemme. Det synes jeg var litt godt da. [Informant 5]

Informantene la til at positive holdninger syntes å skape et godt miljø der en lettere kunne fokusere på felles meningsdannelse der dialogen var i sentrum. Lassen og Breilid (2012) viser at holdninger og væremåte er viktige i samarbeidet, og trekker frem respekt, empati og å være genuin som de tre viktigste. Sitatet over forteller oss om en lærer som informerer om hvordan dagen har vært på skolen, samtidig som han spør hvordan det går hjemme hos informanten. Læreren viser her en sensitivitet med at han bryr seg om både eleven og

foreldrene. Det kan tenkes at en lærer som tar foreldrene på alvor lettere vil klare å skape god relasjon til hjemmet. Informanten legger til at personlige egenskaper som læreren har er avgjørende for et helhetlig samarbeid. Det at læreren har kunnskap om relasjoners betydning synes å være i tråd med Aubert og Bakke (2008) som vektlegger verdier som innlevelse, væremåte og medvirkning i et samarbeid.

Det kan tenkes at innlevelse og respekt hos informanten vektlegges ulik betydning. Innlevelse og respekt kan tenkes å relateres til personlige egenskaper som er knytte til å vise omsorg, kunne være en aktiv lytter, gi rom for bestemmelse og vise forståelse. Dermed er det nærliggende å tro at opplevelsen av bli ivaretatt kan oppleves forskjellig. Nordahl (2007) fremhever at når skolen har en tilnærming som gjør at foreldrene opplever å bli møtt med forståelse, omsorg og respekt, vil de lettere føle seg likestilte i samarbeidet. Læreren som møter foreldre med dette bidrar lettere til å skape rom for medvirkning (Lassen, 2004; Drugli og Onsjøen, 2012). Når skolen har holdninger som fremmer verdier som dialog vil en lettere kunne lykkes med et gjensidig samspill (Aubert & Bakke, 2008). Når skolen ikke er god på å fremme holdninger som respekt, tillit, lytte og vise forståelse kan det dermed tenkes at det lettere kan føre til misforståelser og danne et dårlig grunnlag for samarbeidet, noe som kan medføre bekymring og uro for barnet opplærings situasjon. Nordahl (2007) sier at lærere som klarer å lytte til foreldrenes bekymringer lettere vil kunne få en forståelse av hvordan han kan imøtekomme deres uroligheter (Nordahl, 2007).

4.5.2 Kompetanse hos læreren

Lærerens kompetanse virket utslagsgivende for hvordan informantene opplevde at tilretteleggingen til eleven ble. Informantene hadde mange forskjellige oppfatninger om lærerens kompetanse. Lærerens kompetanse er ofte knyttet til faglige, allmenne og erfaringsbaserte kunnskaper (Vigrestad & Hellandshølen, 2012). Kompetanse handler om faglig kyndighet og hvordan læreren klarer å formidle sitt fag. En god lærer har også evnen til å kunne reflektere over egen praksis (Slåtten, 1998, ref. av Øzerk, 2006).

Den ene informanten opplevde at skolen var dyktig på tilrettelegging. De forteller at spesialpedagogen hadde god faglig kompetanse. Disse foreldrene opplevde seg som heldige, da skolen hadde et godt system for ivaretagelse av barn med lett utviklingshemning. Læreren etterspurte foreldres kunnskaper om eleven. Skolen hadde flere ganger uttrykt at foreldrene var en stor ressurs da de kjente barnet best. Informantene opplevde at læreren var god på å gi

dem plass i samarbeidet, og at skolen og foreldre kunne stille gjensidige krav til hverandre. Informantene så dette som en god kvalitet hos skolen. De opplevde at de som arbeidet med deres barn var genuint interessert i å tilrettelegge for å fremme læring og sosial samhandling. Informantene opplever at spesialpedagogene som arbeidet på deres skoler hadde høy kompetanse og lang erfaring på sitt fagfelt.

To spesialpedagoger som jobber der nede, og begge to er kjent for å være flinke!

[Informant 3]

Det ser ut til at disse informantene var meget tilfreds med lærerens kompetanse. Informanten legger til at skolen hadde lang erfaring med å drive alternativ opplæring for elever med lett utviklingshemning. Det at foreldre hadde god kjennskap til skolen og hadde hørt mye bra om spesialpedagogene som jobbet der før oppstart, kan ha vært avgjørende for deres oppfatning. Informantene fortalte under intervjuet at de hadde flere barn som hadde tidligere hadde gått på skolen og dermed hadde gode erfaringer om lærerens kompetanse. Det ser her ut til at skolen er god på å bruke foreldrene som en ressurs og anerkjenner de for deres ekspertise om barnet. Her ser det ut som læreren benytter seg av prinsippet Empowerment. Lassen (2004) viser at Empowerment er et prinsipp som ser på foreldre som en ressurs rundt tilrettelegging. Lærere som fokuserer på å få informasjon og kunnskap om barnet fra foreldrene, har et bedre utgangspunkt for å tilpasse undervisningen til barnets beste. Lærere som ser på foreldre som en uvurderlig ressurs, vil være med på å kunne gi en kortere avstand mellom skolen og hjemmet (Lassen, 2012). Dette vil igjen kunne styrke en gjensidig motivasjon for innsats (Lassen, 2012; Drugli, 2012).

En annen informant forteller at de er usikre på hvilken kompetanse læreren har. De fortalte at det på skolen var ansatt mange ufaglærte i lærerstillinger, da det var vanskelig å skaffe lærere med rett kompetanse.

Forhåpentligvis har de en lærerutdanning at de er pedagoger... men jeg tror ikke de er spesialpedagoger som jobber med henne nå. Jeg har bare på følelsen at kommunen vil spare mest mulig penger. Går det så bruker de gjerne en assistent. De har det pedagogiske opplegget og setter assistenten til å gjøre jobben, men assistenten har i utgangspunktet ikke kompetanse til å gjøre den jobben.[Informant 2]

Samtidig som noen informanter stilte spørsmål ved de ansattes manglende kompetanse, fortalte en annen informant at de var fornøyde med datterens assistent. For dem var det likeså viktig at barnet deres hadde en stabil voksen rundt seg i hverdagen, enn at de hadde en pedagog med kompetanse. Informantens utsagn er oppsiktsvekkende da jeg har tolket det dit hen at disse foreldrene er en av de største pådriverne for å få en lærer med spesialpedagogisk kompetanse til sitt barn.

For å si det sånn, assistenten vår er ekstremt flink. Nå er vi så heldig at vi har hatt samme assistenten siden starten av barneskolen. Det har og vært et ønske fra oss. Jeg mener jo det at for henne sitt vedkommende så er hun mer avhengig at det er en voksen ved siden av henne enn at den voksen har så veldig mye kompetanse.

[Informant 5]

Den ene av informantene fremhever at de som arbeider i skolen har noe kompetanse til å gi et alternativt opplæringstilbud, men de opplever at lærerne mangler vilje til å få undervisningen til å fungere.

Kanskje ikke kompetanse, kanskje litt vilje. Jeg har ikke oppskriften men jeg tror at hvis det hadde vært et annet opplegg kunne det være mer positivt for han... Men skolen har hverken ressurser og kompetanse til å ha en alternativ pedagogikk som kunne fungert bedre for han. [Informant 4]

Informanten forteller at de opplever at viljen hos personalet kunne vært bedre. En lærer med større engasjement og vilje hadde kanskje arbeidet bedre for å tilrettelegge for et alternativt opplæringstilbud for eleven. Informanten forteller videre i dybdeintervjuet at læreren selv hadde stadfestet at det manglet kompetanse på å gi alternativ opplæring. Foreldrene sa fra til skolen at de var positive til at læreren var åpen om kompetansemangel innenfor spesialpedagogikk. Her viser læreren en ydmyk tilnærming til egen handlingskompetanse. Aubert & Bakke (2008) viser til at handlingskompetanse handler om å kunne ha oversikt over egen kunnskap og være opptatt av kontinuerlig påfyll, for å utføre sitt arbeid på en best mulig måte. En positiv, ærlig og troverdig relasjon vil lettere fremme samhandling av kvalitet og bygge opp tillit over tid (Nordgreen, 2013; Nordahl, 2007).

Den andre informanten forteller at de opplever at skolen ikke har den kompetansen som trengs for å gi et likeverdig opplæringstilbud. Disse foreldrene forteller at skolen sjelden spør

de som foreldre om råd, og at kompetansen hos de ulike lærerne som arbeider med sønnen deres er meget varierende. Informanten uttaler om hva hun tenker om lærerens kompetanse:

Jeg føler at de ikke har nok kompetanse. Det er jo litt av det.. De skjønte ikke helt. Sånn med dette med dagsplan... at han får en oversikt. Det var ikke logisk for dem at han skulle trenge det. Nei, det er litt det. Vi må presse vår kunnskap på skolen. Skolen spør sjelden om råd. [Informant 1]

Med mer kompetanse hadde de visst mer hva de kunne forvente og hva de ikke kunne forvente. De prøver å få han inn i den firkanten som alle de andre er i. Det kan aldri bli sånn. [Informant 1]

Informanten opplever her at lærerens kompetanse uteblir. Dette skapte mye frustrasjon hos foreldrene, som forstod at faglig progresjon uteble i noen fag. Dette førte til at de opplevde det vanskelig og utrygt å samarbeide med skolen. Aubert & Bakke (2008) snakker om at lærerens handlingskompetanse er av stor betydning. Det handler om å være i besittelse av kunnskaper og ferdigheter som er nødvendig for å kunne gjennomføre sitt arbeide (ibid). Skoleleder har ansvar for å opprettholde kunnskaper hos pedagoger og bidra til kompetanseutvikling. Læreren i skolen er selv ansvarlig for å delta på tilbudene som rektor tilbyr for å fremme bedre kvalitet på undervisningen (Buli-Holmberg, 2008). Informanten syntes det var vanskelig å forholde seg til læreren, men fikk til slutt et løfte om at skolen skulle gripe fatt i problemet. Rektor sendte læreren på kurs som ble gjennomført i regi av et kompetansesenter. Informantene påpekte at kurset hadde en positiv effekt på undervisningen. Når en lærer som er god på å lytte til foreldrene lettere oppleve en god og effektiv samhandling (Nordgreen, 2013). Her ser det ut til at informanten har fått en dårlig start og den positive relasjonen med skolen har uteblitt. Jeg tolker det dit hen at det dermed vil ta lengre tid for denne familien og etablerer et godt og effektivt samarbeidet med skolen.

Lærenes kompetanse kan ses i et større perspektiv. Det handler om at en som profesjonell yrkesutøver skal kunne se og forstå andre menneskers tanker og følelser og vise respekt for andres holdninger, språk og verdier (Vigrestad & Hellandshølen, 2012). Aubert & Bakke (2008) viser til en lik tilnærming av kompetansebegrepet der de skiller mellom profesjonell relasjonskompetanse og handlingskompetanse. Lærerens kompetanse vil dermed ofte være avgjørende for hvilke tilbud og hvilken tilrettelegging eleven mottar på skolen. En trygg lærer med større grad av erfaring ser ut til være flinkere til å ivareta foreldre i samarbeidet, da de er

gode på å se foreldrenes forventninger og behov (Westergård, 2011). Informantene opplevde at læreren arbeidet for å fremme elevens faglige og sosiale inkludering. Aubert & Bakke (2008) kaller dette lærerens profesjonelle relasjonskompetanse. Alle informantene fremhevet flere sider ved samarbeidet som var positivt. Seligman (2011) påpeker at positive følelser er viktig for alle mennesker og er en av de to høyeste nivåene i «Well Being» teorien. Når skolen klarer å møte foreldres forventninger om kompetanse og kunnskap, vil dette kunne være med på å fremme en positiv relasjon (ibid). Lærerens engasjement overfor både elever og foreldre vil kunne skape en større drivkraft slik at foreldre involverer seg lettere (Drugli, 2012).

4.5.3 Opplevelse av lærerens faglige tilrettelegging og sosiale inkludering

En av informantene opplevde at læreren prøvde å tilrettelegge gjennom bruk av visuelle hjelpemidler, men at læreren ikke fikk det til å fungere på riktig måte. Foreldrene uttrykker at de opplevde at skolen gjorde så godt de kunne i forhold til hvilke ressurser de hadde tilgjengelig. De opplevde at læreren prøvde sitt aller beste for å legge til rette for barnets læring, og fremhevet det positive som eleven mestret i opplæringssituasjonene.

De prøver med hjelpemidler for visualisering, men de klarer ikke gjøre det ordentlig.
[Informant 4]

Læreren er veldig tydelig og langsam. Fremhevet det positive. De fokuserer på det som går bra. Læreren er veldig bra. [Informant 4]

Informanten synes å ha en positiv innstilling til skolen, men fremhever at de savner et bedre tilbud i opplæringen. Allikevel fokuserer de på det de synes er bra med skolen. Dette kan være et uttrykk for at de er ressurssterke foreldre som forstår verdien av å ha en positiv dialog med skolen. Paulludan (2012) viser til at foreldre som har sosial kompetanse til å forstå spillereglene for å oppnå tillit og et samarbeid preget av lite kritikk, ofte ses på som positive og imøtekommende foreldre. Bourdieu (1995) i Nordahl (2006) sin forskning ser på hvordan foreldres utdanningskapital kan ha mye å si for hvilken oppfatning læreren har av de foresatte. Disse informantene gir et inntrykk av å være svært fornøyde med det skolen har å tilby i forhold til hvilke ressurser og kompetanse de hadde tilgjengelig. Informantene uttrykker

likevel at en alternativ skole antakelig hadde vært et bedre alternativ for å få et fullgodt undervisningstilbud.

Informanten avklarer senere i intervjuet at de har betalt en spesialpedagog for å hjelpe sønnen til mestring i fagene han sliter med. Forelderen har ikke tatt opp kampen om flere timer om tildeling av spesialundervisning i skolen. De forteller at de alltid har fått tildelt likt timeantall hvert år. Mor understreker at hun har en forståelse av at skolen ikke har muligheten til å gi mer ressurser, da de har økonomiske rammer å forholde seg til.

Vi har vært villig til å kjøpe støtte. Så nå får han støtte utenom skolen. Vi har sagt i fra til skolen og PPT at det er i orden for dem. [Informant 4]

Foreldrene uttrykker at skolen er god til å fremheve hva eleven mestrer, men opplever at faglig utbytte uteblir. Det er bra at skolen har fokus på hva eleven mestrer, men en bør stille spørsmålstegn med hjelpen de utøver, da foreldre opplever å måtte kjøpe ekstra timer med spesialpedagog utenom skoletiden. Slåtten (1998) i Øzerk (2006) viser at lærerens didaktiske kunnskaper er knyttet til faglig kompetanse og kunne være god på å formidle i de fagene man underviser i. Det virker dermed som skolen ikke klarer å legge godt nok til rette for å fremme læring og utvikling for eleven. Når elever med lærevansker ikke blir møtt med riktig tilrettelegging, vil disse barna oppleve mange faglige nederlag (Dalen, 2006). Informanten forteller om elevens reaksjon på faglig nederlag:

Å få han til å gjøre lekser på et nivå på et nivå han ikke skjønnte noe av skapte mye frustrasjon og sinne. [Informant 4]

Elever som ikke opplever mestring skolefag vil oppleve mye frustrasjon. I verste fall kan dette hemme læringsprosessen og føre til at eleven utvikler et dårlig selvbilde (Dalen, 2006). Når eleven får et dårligere læringsutbytte er det grunn til å tro at dette skyldes systemsvikt i skolens arbeidsmåter og rutiner. Dette kan og tenkes at skolen kan ha dårligere samhandling internt på skolen. Lillejord (2008) viser til St.meld.nr.16 (2006-2007) som synes å finne at et dårlig samarbeid internt på skolen kan gå ut over elevens læring og at dette ofte skyldes svikt i rutiner, samhandling i personalet og mindre gode arbeidsmetoder.

Informantene som hadde barn med fastsatte diagnoser var mest positive til den faglige tilretteleggingen eleven fikk. Det er utbyttet eleven har av opplæringen som skal utløse spesialpedagogiske ressurser (Grøsvik, 2009). Selv om det først og fremst er barnets evner og

forutsetninger som skal være grunnlaget for utløsning av ressursene, kan det se ut til at det er lettere å få tilgang til midlene når barnet har en kjent diagnose. Funnet synes å være i samsvar med Grøsvik (2009) som viser at barn med kjent diagnose ofte får lettere tilgang til økonomiske goder fra samfunnet. Dette gjelder både i helsetjenesten og innenfor andre etater (ibid). Det vil likevel ikke si at alle informantene ikke har måtte arbeide for å oppnå like rettigheter i skolen. Dette synes å være i tråd med Tanguary (2002) i Sand (2009) som poengterer at flere foreldre ofte må ta opp kampen mot byråkratiet. Selv om alle elevene i denne undersøkelsen har en lovfestet rett til spesialundervisning, opplever samtlige foreldre å måtte kjempe for å få den faglige tilretteleggingen de har krav på. Tanguary (2002) i Sand (2009) sier at flere foreldre opplever å måtte være barnets egen koordinator og opptre som advokat for å fremme elevens rettigheter. Nordahl (2007), Westergård (2011) og Paulludan (2012) viser til at foreldrenes sosioøkonomiske og kulturelle kapital ofte er avgjørende betydning for hvordan utfallet blir i barnets faglige tilrettelegging i skolen.

Deltakerne i studien hadde forskjellige syn på hvordan de opplevde at skolen gjennomførte inkluderende tiltak. En informant forteller at skolen er flink med å tilpasse faglige oppgaver til eleven. Ettersom læreren hadde oppdaget at eleven ikke lenger klarte å holde tritt med de andre elevene i klassen, utformet han egne oppgaver for henne. Informanten uttaler videre at hun synes læreren er flink til å bruke timene sammen med klassen til gjennomgang av pensum som de har øvd på i spesialundervisningen. Med dette håper læreren at eleven skal oppleve å være en del av felleskapet.

Ja, så er de veldig flinke til... sånn som nå hun har vært ute på spesialtime så nå de da går inn igjen i klassen så har pedagogen sagt til assistenten at det og det kan læreren spør henne om. Så blir hun på en måte inkludert i klassen. [Informant 3]

I sitatet over kan vi se at skolen legger fysisk tilstedeværelse med resten av klassen som et grunnlag for inkluderende tiltak. De prøver å gi eleven opplevelse av mestring ved at hun kan få være med og svare på spørsmål læreren stiller i klasserommet. Tanken er god, men kan man si at dette i seg selv bidrar til å fremme sosial inkludering? Eleven får jo her muligheten til å være sammen med resten av klassen, men det er vanskelig å si om hun opplever at det sosiale samværet bidrar til inkludering. Dette funnet synes å være samstemmende med Nilsen (2008) som viser til at sosial inkludering ikke bare handler om å være fysisk sammen i et klasserom. Han poengterer at sosial samhandling med jevnaldrende handler å utvikle samhold og føle tilhørighet. Han viser her til at skolen ofte har en oppfatning av at sosial inkludering

handler om å være fysisk sammen med jevnaldrende. Men den fysiske tilstedeværelsen vil ikke nødvendigvis bety at en opplever samhold og tilhørighet (ibid). Dette bør læreren være mer klar over når han tenker på å gjennomføre inkluderende tiltak i skolen.

Flere informanter påpekte at det måtte være en balanse mellom sosial inkludering og faglig utbytte. De uttrykte at tiltak for inkludering ikke måtte gå på bekostning av læring, og at det var viktig å ta hensyn til hva eleven selv ønsket. Foreldrene fortalte at barna deres lærte best når de hadde enetimer med spesialpedagog. Foreldrene opplevde ikke at skolen hadde et fast mønster på hvor mye de var sammen med klassen. Informantene klargjorde at de var mest opptatt av at barnet deres skulle lære seg grunnleggende ferdigheter for sosialt samspill og skolefag. En informant forteller at de hadde lagt merke til at inkludering var blitt vanskeligere med stigende alder da spriket til jevnaldrende har blitt betraktelig større. Spesialpedagogen har fortalt foreldrene at barnet deres oftere velger å gå ut av felles undervisning. Informanten opplever dette vanskelig og tolket dette som barnet hadde lite venner i skolen.

Vi synes at det er bra at hun er inkludert, men det må ikke gå på bekostning av læring og opplegg. Det er jo en balansegang. Det virker som de er bevisste på det. Hun får bestemme litt selv. Av og til velger hun å gå ut alene. [Informant 2]

Ja, for at hun skal lære så må hun ut av klassen og ha veldig fokus og konsentrere seg. På samme tid så er vi opptatt av henne ikke skal bli tatt for mye ut av klassen. Fordi ho allikevel skal ha et samhold med resten av elevene. [Informant 3]

Alle informantene hadde en opplevelse av at deres barn var best inkludert med jevnaldrende når lærerne var til stede og styrte aktivitetene. De fleste informantene opplevde at skolen hadde problemer med å gjennomføre inkluderende tiltak i friminuttene. En av informantene synes å ha en annen opplevelse enn flertallet. De opplever at skolen er god på å drive inkluderende tiltak både i og utenfor klasserommet og forteller at de andre barna var gode på å ta hensyn i lek og tok barnet deres for den hun var.

Det sosiale i forhold til lek og friminutt er de ikke noe flink på. Her vet de ikke helt hva de skal gjøre. [Informant 1]

På det sosiale er hun på fullt høgde med de andre. Men det er jo klart vanskelig for de andre elevene. Men så lenge læreren er med å styre så er hun inkludert i klassen og på skolen. [Informant 5]

For her integrerer de barna naturlig, både i friminuttene og på skolen og i alt sammen. Og de som går med henne vet hvem hun er, og tar henne for den hun er
[Informant 3]

Nergaard (2013) viser til Haug (2003) at hele skolen må arbeide for at inkludering skal oppnås. Han viser til at skolen må ha fokus på å fremme sosialt felleskap for alle elever, slik at alle kan få oppleve gruppe- eller klassetilhørighet. Slik det fremkommer fra sitatet fra informant 2, ser det ut til at lærerne er gode på å ta hensyn til hva eleven med lett utviklingshemning ønsker. Haug (2003) referert av Nergaard (2013) forteller at lærere som tar hensyn til hva eleven selv ønsker i opplæringen er bra for elevens mestring og opplevelsen av å bli sett.

4.6 Lærernes og foreldrenes behov for støtte og anerkjennelse i samarbeidet

Schibbye (2004) viser til at alle mennesker har behov for ros, støtte og annerkjennelse. Gjensidig annerkjennelse er blant annet å kunne respektere hverandre i samhandling (Schibbye, 2004). Nordahl (2007) bekrefter at en trygg relasjon for både foreldre og lærere er av betydning for hvordan opplevelsen av samarbeidet kan skape et sterkere fellesskap. Seligman (2011) viser til at gode relasjoner, positive følelser og engasjement er avgjørende for opplevelsen av økt trivsel og velvære. Samarbeidet der mennesker handler ut fra et ønske om å fremme mestring med fokus på det positive i samhandling, vil være avgjørende for utvikling og vekst hos både læreren, foreldrene og eleven (ibid).

Anerkjennelse handler ikke bare om hvordan en samarbeider, men også hvordan en klarer å skape en arena i hverdagen som fremmer en ansvarlig samhandling (Nordahl, 2007). Det virker som informantene har forståelse for hvor viktig det er å synliggjøre hvilke ressurser læreren har og hvordan han bruker de. Flere av informantene forteller at de opplever at skolen er god på å se deres behov for støtte og annerkjennelse. En av informantene synes det er avgjørende å ha god kjemi med læreren. Hun opplever at dette er med på å skape en trygg relasjon og gir henne trygghet og støtte.

Vi hadde en heilt fantastisk lærer, der jeg har en god kjemi med læreren. [Informant 5]

Informanten syntes at læreren var dyktig på å se deres behov og de følte seg ivaretatt. Dette synes samstemmende med Aubert og Bakke (2008) som fremhever når en lærer klarer å være lydhør på foreldrenes behov og vise interesse, vil det kunne bedre samarbeidet (Aubert & Bakke, 2008). Flere foreldre opplever både kontaktlærer og spesialpedagog som forståelsesfulle. Dette synes å være i tråd med Lassen og Breilid (2012) som viser til at relasjoner som bygger på gjensidige positive opplevelser er avgjørende for å danne tillit mellom skolen og hjemmet. Når en skal bygge rom for samarbeid må lærere som autoritet ofte sette egne interesser til side (Nordahl, 2007). Dette vil lettere åpne for medvirkning og gjensidig forståelse, høflighet, takknemlighet og anerkjennelse (ibid). Anerkjennelse handler om å gjensidig kunne møte hverandre nonverbalt og verbalt. Det å være en god lytter, være bekræftende og vise interesse er viktige egenskaper som ikke må glemmes (Nordahl, 2007; Overland & Nordahl, 2013).

Bronfenbrenners (1979) systemteori er opptatt av hvordan mennesker opptrer overfor hverandre. Det handler om å utvikle gode relasjoner mellom samarbeidspartnere. Seligman (2011) viser at gode relasjoner og positive følelser er avgjørende for å skape velvære og fremme vekst hos eleven. Bourdieu (1995) i Nordahl (2007) viser til at sosial og kulturell kapital kan synes å være utslagsgivende for hvordan foreldrene velger å forholde seg til læreren. Forståelse av hvordan man forholder seg til en samarbeidskontekst vil også være utslagsgivende for hvilken oppfatning foreldrene får av læreren.

Westergård (2011) viser til at lærere som har god faglig dybde ofte er flinkere til å forstå hvor viktig samhandling med hjemmet er. Disse lærerne vil ifølge Westergård (2011) ha en bedre forutsetning for å gi foreldre støtte. Jeg tolker det dit hen at informanter som har en lærer som er sensitiv for deres ressurser ofte vil speile dette i samarbeidet. Når læreren viser å være takknemlig for hjemmet innsats, vil dette få positive konsekvenser for hvordan foreldrene velger å forholde seg til lærerne. Bourdieu (1995) i Nordahl (2007) viser til at foreldres kompetanse til samhandling vil være avgjørende for hvordan skole- hjem samarbeidet oppleves. Utdanningskapital kan være avgjørende for hvilken forståelse foreldrene vil ha til samarbeidet. Samarbeidet vil ikke bare for betydning for barnets mikrosystem, men vil også kunne få ringvirkninger for hele den økologiske arenaen (Bronfenbrenner, 1979).

4.7 Foreldres betydning for samarbeidet

4.7.1 Foreldres kapital

Foreldres kapital har mye å si for hvordan de opplever samhandlingen med skolen. Hvilke kapital hjemmet har vil kunne fortelle hvordan de som foreldre føler seg ivaretatt og sett i samarbeidet (Westergård, 2011). Desforges & Abouchaar (2003) viser til at foreldres engasjement er knyttet opp mot forhold som sosial klasse og utdanning. De fremhever at mors utdanningsnivå er avgjørende for om familien er aktiv i samarbeidet med skolen. I møtet med informantene virker det som om mødrene var opptatt av å ha et godt forhold til skolen. Desforges & Abouchaar (2003) bekrefter at spontant engasjement oftest forekommer hos resurssterke foreldre. Mennesker med tilgang til sosiale og økonomiske goder vil bruke mer tid på egne barn (Hill & Craft, 2003; Riggs & Medina, 2005). Dette vil få positive ringvirkninger som kan påvirke, og kan også bidra til at foreldre utvikler bedre holdninger til skolen (Hattie, 2009).

En av informantene gir uttrykk for at miljøet rundt deres datter er avgjørende for hvordan hun har det på skolen. De forteller at de alltid har tatt henne med på ulike aktiviteter som de andre i klassen deltar på. Informantene uttrykker at de opplever å ha et nærmiljø som er stolt av mangfold og er gode på å ivareta alle mennesker. Foreldrene til barnet er overbevist at det er riktig å ha datteren i lokalskolen.

Jeg vil si at det vi har her er best. For her integrerer du ungene naturlige og de skiller de ikke fra hverandre. Om en skiller de fra hverandre ses de kanskje på som en outsider. [Informant 3]

4.7.2 Kampen om de økonomiske ressurser for å sikre et likeverdig tilbud

Et gjennomgående funn hos informantene handler om at de savner en skoleledelse som arbeider for å fremme deres sak når det kommer til spørsmålet om bevilgning av spesialpedagogiske ressurser. Samtlige foreldre forteller at rektor har prøvd en eller flere ganger å redusere elevens tilbud med å bevilge færre timer med ufaglærte. Flere av informantene har forståelse for at skolen har økonomiske rammer å forholde seg til, men meddeler at dette ikke bør gå ut over elevens muligheter til å få et likeverdig

opplæringstilbud. En av informantene har forståelse for at rektor har en vanskelig posisjon da han skal drive en god skole og samtidig som han skal holde et budsjett.

Skolen har jo en dobbeltrolle... I hvert fall rektor som må jobbe innenfor et budsjett og drive en god skole. [Informant 2]

Jeg har klaget inn vedtaket hvert eneste år som jeg har fått fra skolen til Fylkesmannen og alltid fått fullt medhold. [Informant 5]

Flere av informantene opplever å måtte klage på vedtak gjeldene spesialundervisning, noe foreldrene opplever som en ekstra påkjenning i hverdagen. En av foreldrene uttrykker at det er trist at rektor ikke prøver å komme vedtaket til PP-tjenesten i møte. Informanten uttrykker at det er nedslående da dette går ut over barnets læring og utvikling. I ventetiden mens fylkesmannen behandler klagen, vil eleven dermed få et dårligere opplæringstilbud med færre timer med spesialpedagog. De forteller at det kan ta flere måneder fra klagen er sendt inn til fylkesmannen til den er ferdigbehandlet. Flere av informantene uttaler at de har erfaring med å forholde seg til lovverk gjennom sine yrker. Informantenes kunnskap om regelverk synes å være avgjørende for elevens opplæringstilbud. Informantene synes det ikke burde stå på foreldrenes kompetanse om hvordan skoletilbudet ble, men forteller at det er sånn det er. Informantene sier:

Jeg synes samarbeidet med skolen fungerer bra, men det vil jo alltid være en kamp for oss som har unger som ikke er A4. Det vil det alltid være. Kampen vil være å få det du har rett på. Det går jo igjen på økonomien i skolen og i kommunen. [Informant 5]

Vi vet hva vi har krav på. Det er ikke sikkert alle som vet det. Ja, alle skal ha samme muligheten. Det er ikke foreldre sin kompetanse det skal stå på, men sånn er det. Vi har jo en jobber hvor vi er vant til å skrive brev og lete i regelverk. Men det er jo ikke alle foreldre som er det. [Informant 2]

Sand (2009) bekrefter at ressurssterke foreldre kan være avgjørende for om elevene får et likeverdig opplæringstilbud. En av respondentene opplevde at skolen ikke klarte å gi sønnen en tilpasset opplæring, noe som for eleven førte til lite mestring og mye frustrasjon. Barn med lærevansker som ikke får tilpasset undervisning står i større fare for å utvikle psykiske helseproblemer (Tanguary, 2002 .ref. av Sand, 2009). Mange ressurssterke foreldre vil også

inneha en bedre forståelse av hvordan de skal få tilgang på økonomiske goder.

Utdanningsnivå vil ofte spille en sentral rolle her (Bourdieu, 1995 .ref. av Nordahl, 2007).

Bourdieu (1995) i Nordahl (2007) fremhever at foreldre med stor økonomiske, kulturelle og sosiale kapital bidrar til å skape ulikheter i samfunnet. Nordahl (2007) viser til at foreldre med større utdanningskapital ofte blir behandlet ulikt i skolen. Rektor er ansvarlig for å legge til rette for en opplæringspraksis som hjelper eleven til læring og sosial utvikling. Et differensiert tilbud med tilpasset innhold og læringsmål vil her være avgjørende. En skole som er med på å undergrave elevers rettigheter strider mot lovfestet rett til spesialundervisning i Opplæringsloven §5.1 (Opplæringsloven, 1998). Skoleeier er ansvarlig for at politiske retningslinjer som Opplæringsloven og lærerplanen blir overholdt og for å fremme en inkluderende praksis i skolen (Buli-Holmberg, 2008).

En av informantene viser til at datteren deres har et alternativt opplæringstilbud på skolen. De understeker at skolen kommer med tilbud om tilrettelegging, men at de savner et mer helhetlig tilbud. Riehl (2000).ref. av Lillejord (2008) viser til at foreldre og lærere som engasjerer med diskusjon knyttet til elevers opplæringstilbud og innhold vil kunne være en styrke da dette vil kunne føre til nytenking, innovasjon og mer produktive læringsprosesser hos både skolen, lærere og eleven selv. Konstruktivt samarbeid gjennom relasjonsbygging og dialog vil lettere kunne danne gjensidig tillitt (Skogen, 2008; Lillejord 2008; Aubert & Bakke, 2008). Seligman (2011) viser til at mestring er med på å danne økt trivsel hos mennesker. En av informantene opplever ikke at deres barn får et helhetlig opplæringstilbud i skolen. Dette vil dette i følge Seligman (2011) sin teori bidra til at opplevelsen av trivsel og glede lettere kan utebli. En skoleledelse som myndiggjør foreldre i samarbeidet vil lettere kunne sikre kvalitet i opplæringstilbudet da de ivaretar deres ønsker og behov for eleven (Skogen, 2008). En konstruktiv dialog vil gi en felles forståelse av barnet, økt mulighet for refleksjon og større mulighet for gjensidig innflytelse (Drugli & Onsøien, 2010). Medvirkning er det høyeste nivået for samarbeid der skolen vektlegger og synliggjør foreldres ressurser (Nordahl, 2007). En skolekultur som tar hensyn til foreldres kompetanse og erfaringer vil lettere kunne ha tilgang til informasjon om barnet og hvor behovet for tilrettelegging er størst (Lassen, 2004).

4.7.3 Foreldres møte med egen sorg i samarbeidet med skolen

Funnene fra studien viser at flere av informantene opplevde det som vanskelig å ha et annerledes barn. To av respondentene viser til at de opplever at spriket til jevnaldrende blir større med økende alder, og at dette blir en ekstra utfordring i forhold til sosial inkludering. Disse funnene er sammenfallende med Sand (2009), som viser at når en får et barn med tilleggsvansker vil dette ofte føre til en merbelastning for familien og kan gi sorgreaksjoner. Denne studien er i tråd med Grøsvik (2009) sine funn, om at avstanden til jevnaldrende blir mer synlig med økende klassetrinn.

Hun liker å leke. Hun har ikke kommet over det stadiet. Hun klatrer i klatrestativ og hiver ball. Mens de andre går rundt i skolegården og snakker om gutter og alle andre ting, sant. Så der blir spriket veldig stort. [Informant 5]

Ja, men ho hadde det litt annerledes også. I år har hun falt helt av lasset i forhold resten av klassen. [Informant 3]

Informantene opplevde sorg når de så at barnet deres ble hengende etter faglig. Flere av foreldrene opplever at det var vanskelig for barna deres å bli sosialt inkludert i klassen. Dette understøtter samtlige av informantene at var deres største bekymring. Jeg tolker informantenes bekymring til at det kan påvirke hvordan samarbeidet oppleves. Dette funnet er sammenfallende med Sætersdal (2004) som viser til at sorgen hos foreldrene vil i hovedsak være knyttet til barnets livsvilkår.

5 Avsluttende refleksjoner

Studiens formål har vært å frembringe foreldres erfaringer og opplevelser med å ha et barn med lett utviklingshemning som elev i den lokale grunnskolen. For å komme frem til hva som danner grunnlaget for et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet, valgte jeg å se på faktorer som burde være til stede for å få en god relasjon mellom lærere og foreldre.

Avgjørende forutsetninger for god samhandling er; kontakt, informasjon, dialog, kommunikasjon og medvirkning (Nordahl, 2007; Lassen og Breilid, 2012; Drugi & Onsøien, 2010; Bø, 2002).

Jeg valgte å se på barrierer som kunne hindre et konstruktivt samarbeid. Her var et negativt fokus på elevens læringsmuligheter og mangel på initiativ og konflikter et tema. Faktorer som var viktige for å få et godt samarbeid til å fungere kan også bli en barriere dersom de ikke oppfylles. Deretter valgte jeg å se på hvilke læreforutsetninger elever med lett utviklingshemning har og hvordan skolen kan være med på å utvikle inkluderende tiltak, faglig og sosialt. Videre har oppgaven sett på faktorer i skolen og hjemmet som kan påvirke og få konsekvenser for opplevelsen av samarbeidet. I teoridelen ble Seligmanns (2011) «Well being»- teori og Bronfenbrenners (1979) økologiske modell presentert. Seligmanns (2011) teori har utspring fra positiv psykologi og er opptatt av hvordan mennesker velger å forholde seg til andre ved å fokusere på utvikling og vekst. Hvordan relasjoner mellom mennesker er og utvikles, påvirkes av menneskets egne subjektive opplevelser. Bronfenbrenner (1979) viser hvordan en relasjon er med på å få ringvirkninger for hvordan foreldre, elever og lærere tenker og samarbeider.

Oppgaven ble drøftet etter intervjuguidens ulike tema. Dette ble utgangspunktet for overskriftene på drøftingsdelen. Sentrale tema var: forventninger, det første møte med skolen, opplevelse av informasjon, dialogens betydning og ulike faktorer i skolen og hjemmet som var av betydning for samarbeidet.

Resultatene fra datainnsamlingen viser at foreldrene hadde ulike oppfatninger om hva som var de viktigste faktorene for et godt samarbeid med skolen. Informantene uttrykte at det å bli møtt med anerkjennelse, forståelse og respekt er viktig i samarbeidet med skolen. De var enige om at hyppig kontakt, informasjon, dialog og medvirkning var betydningsfullt.

Funnene fra denne undersøkelsen viser at informantene hadde høye forventninger til tilrettelegging for faglig og sosial inkludering. Foreldrene hadde et ønske om at læreren skulle klare å tilrettelegge for å fremme et inkluderende felleskap. En av informantene opplevde at deres barn var inkludert så lenge læreren var med på å legge til rette for sosial samhandling. En annen informant forteller at læreren var god på å inkludere deres barn i klassefellesskapet, ved at læreren stilte spørsmål fra fagliglitteratur som eleven hadde øvd på sammen med spesialpedagogen.

Under temaet forventninger til skolen var alle informanter opptatt av spørsmålet om utsatt skolestart. Tre av informantene forteller at de var opptatt av at deres barn skulle gå i klasse med sin jevnaldrende. De to andre informantene forteller at de ønsket utsatt skolestart. En av informantene forteller at de flere ganger har stilt spørsmåltegn til skolens og PP-tjenesten sin avgjørelse om å avvise forslaget. Her ser det ut til at informantene opplever at dette var noe vanskelig å forholde seg til.

Informantenes første møte med skolen synes å være en avgjørende faktor for hvordan de opplevde det videre samarbeidet. Fire av informantene hadde et godt førstemøte med skolen. Tre av disse foreldrene forteller at de opplevde seg heldige, da skolen hadde gode rutiner for å ivareta elever med lett utviklingshemning. Funnene viser at en informant opplevde å ha et positivt førsteinntrykk av skolen, da de tok initiativ til å invitere foreldrene til et ansvarsgruppemøte. Da barnet startet på skolen ble inntrykket forandret. Informanten forteller at det virket som skolen ikke var forberedt og ikke hadde noen klar plan på hvordan de skulle gjennomføre undervisningen med eleven.

Foreldrene var opptatt av at kontakten måtte være både formell og uformell, og for mange av dem var det den uformelle kontakten om barnets hverdag viktigst. Informanter beskrev at kontaktbok var et viktig grunnlag for informasjon om elevens daglige aktiviteter.

Undersøkelsen impliserer at skolen er god på å gi informasjon gjennom kommunikasjonskanaler som kontaktbok og e-post. Flere fremhever at skolen er god på å invitere til dialog og ser på dette som viktig for å ha et konstruktivt og godt samarbeidet. Her kan man tenke at det kunne være spennende å forske på hvor ofte skolen tar initiativ til kontakt, og når kontakten oftest forekommer mellom skolen og hjemmet. Gjennom nye studier kunne det vært spennende å se om informasjon mellom skolen og hjemmet oppleves ulikt mellom mor og far. I en ny undersøkelse kunne man studert om kjønn er utslagsgivende

for opplevelse av informasjon, møte med skolen, medvirkning, opplevelse av kompetanse og faglig og sosial tilrettelegging.

Informantene som erfarte at skolen var lydhøre for deres kunnskaper om barnet, opplevde større grad av medvirkning. Informantene fremhevet at kommunikasjon var bra, og at dette bidro til et konstruktivt samarbeid. En åpen dialog opplevde foreldrene som viktig, da dette kunne være en arena for å ta opp problemstillinger eller spørsmål til elevens læring og utvikling. Foreldrene fremhever at lærerens relasjonelle kompetanse er av betydning for hvordan de opplever seg sett og forstått.

Selv om sorg ikke var et tema i selve intervjuet, opplevde jeg at informantene hadde flere uttalelser som var knyttet til denne problemstillingen. En av informantene fortalte at det var vanskelig å se at barnet deres ikke holdt trutt med sine jevnaldrende i klassen. En annen informant forteller at det er vanskelig å se at barnet henger etter både faglig og sosialt i skolen. Det kan tenkes at dette kan påvirke deres følelser og holdninger til samarbeidet med skolen både i en positiv eller negativ retning.

Informantene i denne studien fortalte om «kampen» knyttet til de spesialpedagogiske ressursene til barn med lett utviklingshemming. Alle foreldrene har måttet klage på vedtak om ressurser til fylkesmannen, da de opplevde at samtlige skoleledere hadde prøvd å redusere tilbudet med spesialpedagog. En av informantene forteller at de ikke har tatt opp kampen for å få flere ressurser, da de hadde forståelse for at skolen hadde økonomiske rammer å forholde seg til. De valgte derfor å kjøpe ekstra timer med spesialpedagog utenom skoletiden. Eksempelvis ville det vært interessant å se nærmere på denne ressursfordelingen og rettigheter for barn med ulike grader av utviklingshemning. I en større kvantitativ studie kunne det være interessant å sammenligne hvor stor prosentandel som klager på vedtak til fylkesmannen. Et annet spørsmål for videre forskning kan være å se på årsaker til at noen skoler har en mer vellykket inkludering av barn med lett utviklingshemning enn andre. Implikasjoner av denne studien kan være at den norske grunnskolen bør innføre et system med tydeligere retningslinjer for hvordan ivareta elever med utviklingshemming fra overgang mellom barnehage og skole.

Organiseringen av opplæringen så ut til å være farget av hvilken kompetanse lærerne hadde, og hvordan de valgte å bruke den. To av informantene poengterte at flere av lærerne fortalte at skoledagene var hektiske, og enkelte dager strakk ikke tiden til for planlegging og organisering av undervisningen.

Spørsmål knyttet til lærerens kompetanse synes å ha de mest sprikende svarene i undersøkelsen. En av informantene forteller at de er usikker på om læreren har den nødvendige pedagogiske kompetansen. Vedrørende spørsmålet om kompetanse legger informanten til at de opplever at kommunen gjerne vil spare mest mulig penger, og setter gjerne en assistent til å gjøre jobben, selv om den ikke har den nødvendige kompetansen. Den andre informanten forteller at de ikke er opptatt av at læreren hadde kompetanse, men at det viktigste for de var at deres barn hadde trygghet og forutsigbarhet i hverdagen. Den neste informanten forteller at de opplevde at læreren har gode kunnskaper for å kunne tilrettelegge. En fjerde informant opplever at skolen hadde manglende kompetanse for å få tilrettelagt undervisning for elever med lett utviklingshemning. De erfarte å måtte være pådriver for at eleven skulle få den undervisningen han trengte. Den siste informanten forteller at skolen hadde kompetanse, men at det ofte står på lærerens vilje. De viser til at hvordan undervisningen blir, kan være avhengig av lærerens engasjement. Funnene i undersøkelsen viser at informantene har ulike preferanser på hvordan de opplever lærers kompetanse. På bakgrunn av dette, kunne det vært interessant å gjennomføre en større undersøkelse med spørreskjema for å finne hvordan læreren selv ser på egne kunnskaper om å kunne legge til rette for elever med lettutvikling i den ordinære skolen.

Det ser ut til at informantens første møte med skolen er av betydning for hvordan de opplever det senere samarbeidet. Funn i undersøkelsen viser en tendens at informanter som hadde barn med fastsatt diagnose, hadde et mer positivt syn på samarbeidet. Det ser også ut til at disse informantene opplevde større grad av ivaretagelse og medvirkning. Skolen bør derfor ha et større fokus på viktigheten av ivaretagelse av foreldre som ressurspersoner i samarbeidet mellom skolen og hjemmet.

Litteraturliste

Agledahl, T. (2013): Hvordan få til god analyse og refleksjonsprosess i lærergruppa?

I: Vold E.K. (Red.) *Rom for læring. Læringsmiljø og pedagogiske analyse*. (s. 120- 139). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Askheim, O.G.A. & Grenness, T.(2008): *Kvalitative metoder for markedsføring og organisasjonsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aubert, A-M., Bakke, I.M.(2008): *Utvikling av relasjons kompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Befring, E.(2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Berglyd, I.W.(2003): *Skole- hjemsamarbeid- avstand og nærhet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S.(2008): Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet- intensjoner og skoleutvikling. Introduksjon. Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (Red.): *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. (s. 9 – 25). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Buli- Holmberg, J. (2008): Lærerrollen og tilpasset opplæring. Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (Red.): *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. (s. 168- 198). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Bø, I. (2002): *Foreldre og fagfolk. Foreldrenes og samarbeidets vilkår*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. & Schiefloe, P.M. (2007): *Sosiale landskap og sosial kapital. Innføring i nettverkstenking*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøckmann, S.(2008): *Utviklingshemming og sorg*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Dale, L.E.(2010):*Hvorfor Kunnskapsløftet? I Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M.(2006): *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig. Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Norske forlag.
- Dalen, M.(2011): Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming. Oslo: Universitetsforlaget.
- Desforges, C. & Abouchar, A.(2003): *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment*. A literature review. London: Department for Education and Skills (UK).Research Report RR/No 433. Hentet:09.10.13.fra http://bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/desforges.pdf
- Dolva, A-S (2006): Det går nok bedre enn dere tror. Forventinger og råd fra foreldre. I: Dolva, A-S. og Aalandslid, M. (Red.): *Skolestart med muligheter* (s. 39 – 53). Bergen: Skaug Forlag.

- Drugli, M.B. (2012): Skole – hjem-samarbeid når elever har atferdsvansker. I: Østli, A. & Brøyn, T. (Red.): *Bedre skole* (2012). Nr.4, *Tidsskrift for lærere og skoleledere* (s. 32 – 37). Oslo: Fagpressen.
- Drugli, M, B. & Onsjøen, R.(2010): Vanskelige foreldresamtaler- gode dialoger. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Ekeberg, T, R. & Holmberg, J.B.(2007): Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fyhr, G. (1987): *Den «forbudte» sorg. Om forventninger og sorg omkring det handicappede barn*. Dansk: Komiteen for Sundhetsoplysning
- Goodman, L. A (1961): *Snowball sampling*. The Annals of Mathematical Statistics. Volume 32, Number 1. (s.148 – 170). USA: University of Chicago. Hentet: 08.10.2013.fra http://projecteuclid.org/DPubS/Repository/1.0/Disseminate?view=body&id=pdf_1&handle=euclid.aoms/1177705148
- Glavin, K. og Erdal, B. (2000): *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Grøsvik, K.(2009): Diagnostisering av utviklingshemning hos barn. I: Bakken, T.L. Løkke & Mæhle, I. Eknes, J. (Red.) *Utredning og diagnostisering- utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker* (s. 17 – 34). Oslo Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxford: Routledge.
- Helgøy, I. & Homme, A.D.(2012): Sammen for en bedre skole? Evaluering av lokale prosjekter om hjem-skole-samarbeidet. Delrapport. Stein Rokkan for flerfaglige

samfunnsstudier. Uni Research . Juni 2012. Hentet:17.04.2013. fra
[http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Ovrige-
forfattere/Bedre-samarbeid-mellom-skole-og-hjem/](http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Ovrige-forfattere/Bedre-samarbeid-mellom-skole-og-hjem/)

Helsedirektoratet (2005): ICD-10 Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet med tillatelse fra Verdens helseorganisasjon. WHO. Hentet 28.03.2013. fra
<http://finnkode.kith.no/#|icd10|ICD10SysDel|2599535|flow>

Hill, E. & Craft, S.A (2003): Parent school involvement and school performance. Journal of Educational Psychology, Vol 95(1),Mar 2003,(s. 74 – 83) .Hentet: 09.11.13. fra
<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2003-01605-007>

Jahnsen, H.(2013): Utvikling av skolens kultur. I: Vold E.K. (Red.) *Rom for læring. Læringsmiljø og pedagogiske analyse.* (s. 90- 109). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Johannessen, Christoffersen, Tufte (2004): *Forskningsmetode for økonomiske-administrative fag.* Oslo: Abstrakt forlag.

Juul, J.(1996): *Foreldreveiledning. I barnehagen, på helsestasjonen og i skolen.* Oslo: Kommuneforlaget.

Kofoed, U.(2010): *Foreldresamarbejde med fokus på elevernes læring.* København: Akademisk Forlag.

Kristiansen, J-I.(2010): Barnet, familien og «det offentlige». Og så kom hun. I: Horgen, T. Slåtta, K. Gjermestad, A.(Red.) *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring.* (s. 23 – 47). Oslo: Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2011): Meld. St.18 (2010-2011) Læring og felleskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljø for barn, unge og voksne med særlige behov. Oslo: Departementets servicesenter.
- Kvale, S. & Brikmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Lassen, L.M. (2004): Empowerment som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I: Befring og Tangen (Red.) *Spesialpedagogikk*. (s.142 – 155). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lassen, L. og Breilid, N.(2012): *Foreldresamarbeid i praksis*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Lillejord, S.(2008): Skoleledelse, inkluderende praksis og tilpasset opplæring. I: Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (Red.): *Tilpasset opplæring- intensjoner og skoleutvikling*. (s. 199 – 220). Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Løvås, Kirsti. & Lauvås, P(2004):*Tverrfaglig samarbeid: Perspektiver og strategier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, Joseph A (1992): Understanding and Validity in Qualitative Research. Harvard Educational Review; Volum 32(3). Research Library Core. (s. 279 – 300). I: Kopisamling (2012) SPED 4010. *Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. (s. 181 – 204). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Unipub.

- Meyer, J. (2008): Mennesker med utviklingshemning og sosial kapital. I: Bjørnrå, T. Guneriussen, W. Sommerbakk, V. (Red.). *Utviklingshemning, autonomi og avhengighet*. (s. 58 – 69). Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH -Den nasjonale forskningsetiske komite for humaniora og samfunnsfag (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonal forskningsetiske komiteer. Hentet: 10.10.13. fra <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nergaard, S.E.(2013): Skoleeiers ansvar og muligheter i utvikling av en inkluderende skole. I: Vold E.K. (Red.) *Rom for læring. Læringsmiljø og pedagogiske analyse*. (s. 174 – 185). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Nilsen, S. (2008): Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – i samspill mellom felleskap og mangfold. I: Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (Red). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. (s. 115 – 140). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nordahl, T.(2000): *Samarbeid mellom hjem og skole- en kartleggingsundersøkelse*. NOVA-rapport 8/2000. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2003): *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole - En evaluering innenfor Reform 97*. NOVA-rapport 13/03. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2007): *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordgrenn, E. (2013): Relasjonelle ferdigheter. I: Vold E.K. (Red.) *Rom for læring. Læringsmiljø og pedagogiske analyse*. (s. 64 – 74). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Norsk forbund for Utviklingshemmede (2013): *Om utviklingshemning*. Hentet:09.11.2013. fra <http://www.nfunorge.org/no/Om-utviklingshemning/>
- Opdal, L.R. & Rognhaug, B.(2005): Utviklingshemning. I: Befring, E. og Tangen, R. (Red). *Spesialpedagogikk*. (s. 272 – 289). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Opplæringslova (1998): Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet 26.01.13, fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. & Nordahl, T.(2013): *Rett og plikt til opplæring. Om fravær og deltagelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Palludan, C. (2012):Skolestart - et følsomt forældrearbejde. I: Dannesboe,K.I. Kryger,N. Palludan,C. & Ravn, B. *Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relasjonen* (s. 21 – 54) Danmark: Aarhus Universitetsforlag.
- Riggs, N.R. & Medina,C.(2005): *The «Generacion diez» after-school programand latino parent involvement with schools*. The Journal of Premary Prevention,26, (s. 471 – 484). Hentet:12.11.2013. fra <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10935-005-0009-5>
- Sand, A.(2009): Foreldreperspektivet.. I: Urnes, A-G.& Eckhoff (Red.). *Nonverbale lærevansker*. (s 110 – 124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.L.L. (2004): En didlektisk relasjonsforståelse og psykoterapi med individ, par og familie. Oslo: Universitetsforlaget.

- Seligman, M. (2011): Flourish. A new understanding of happiness and well-being. –and how to achieve them. Great Britain: London by Nicholas Brealey Publishing.
- Sjøvik, P. (2002): Funksjonshemninger hos barn i førskolealderen. I Sjøvik, P. (Red). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (s.142 – 164). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2004): Spesialpedagogikken i et organisasjons- og innovasjonsperspektiv. Befring, E. & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 175 – 194). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Skogen, K. (2008): Innovasjon og kvalitetsutvikling for tilpasset opplæring. I: Bjørnsrud, H & Nilsen, S (Red.): *Tilpasset opplæring- intensjoner og skoleutvikling*. (s. 146 – 167). Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004): *Stortingsmelding. nr. 30(2003/2004) Kultur for læring*. Hentet 19.03.2013. fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/11.html?id=4045329>
- Tinnesand, T.(2013): Pedagogisk analyse. I: Vold E.K. (Red.) *Rom for læring. Læringsmiljø og pedagogiske analyse*. (s. 90 – 109). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Utdanningsdirektoratet. (2009): Elevers og foreldres ansvar og rettigheter. Hentet 18.03.2013. fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Foreldresamarbeid/Elevers-og-foreldres-ansvar-og-rettigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2010): Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring

Hentet 25.01.13, fra <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-7->

[2010-Foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/](http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-7-2010-Foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/)

Vigrestad, T. & Hellandshølen, A.M.(2012): Åpne samtaler i nettverksmøter. En veileder.

Oslo: Universitetsforlaget.

Wormnæs, O. (2005):Om forståelse, tolkning og hermeneutikk, I: Kopisamling (2012) SPED

4010. *Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. (s. 225 – 242). Det

utdanningsvitenskapelige fakultet, institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Unipub.

Westergård, E. (2011): Skolen møte med foreldrenes behov. I: Midthassel, U.V. Bru, E.

Ertesvåg, S.K. & Roland, E.(Red.): *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for*

et godt læringsmiljø. (s. 34 – 49). Oslo: Universitetsforlaget.

Øzerk, K.(2006): *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Oplandske Bokforlag.

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Generelle spørsmål

1. Kan du først fortelle meg litt om barnet deres. Hvordan vil du beskrive deres sønn/datter?
2. Hvor ofte gir skolen tilbud om foreldremøter og utviklingssamtaler på skoleår?
3. Hva mener dere kjennetegner et godt samarbeid med skolen?

Forventninger/ Første møte med skolen/ Opplevelse av dialog /Relasjon til skolen

1. Hvilke forventninger har dere hatt i møte med skolen?
2. Hva opplevde dere det første møte med skolen?
3. Hvem opplever dere tar initiativ til samarbeidet?
4. Hvordan har møte med skolen utviklet seg/gått?
5. Hvordan er relasjonen til skolen i dag i forhold til samarbeid? /Hvilke følelser har dere for skolen i dag i forhold til den første gangen deres møttes?
6. Hvordan har dialogen vært?
7. Hvordan opplever dere at tilrettelegging og tiltak har vært i tråd med deres forventninger til skolen?
8. Hvordan opplever dere som foreldre at dere blir hørt i forhold til hva dere ønsker for deres barn?

Opplevelse av informasjon

1. Hvilke kommunikasjonsformer er mest bruk av skolen i dag?
2. Hva opplever dere som foreldre er hovedfokus for samarbeidet med tanke på informasjon?
3. Hvordan opplever foreldre at egne ressurser blir sett og bruk i forbindelse med tilrettelegging for egne barn?
4. Hva legges mest vekt på i samarbeidet mellom foreldre og skolen?

Tilrettelegging for barnet læring, utvikling og vekst

1. Hvordan vil dere beskrive deres barn hjelpebehov i dag? Hvordan opplever dere at hun/han har det på skolen?
2. Opplever dere at barnet deres får den hjelpen det trenger? Blir behovet i utvikling av tilrettelegging og tiltak?
3. Hvordan opplever dere som foreldrene at deres barns behov blir ivaretatt?
4. Hvordan opplever dere som foreldre å ha støtte av hjelpeapparatet?
5. Hvordan opplever dere at hjelpeapparatet har kommet deres forventninger og behov i møte i forhold til det å ha et barn med spesielle behov?
6. IOP- forhold til å legge til rette for læring og utvikling opplever dere at den IOP fungerer? Fører til læringsutbytte for deres barn?
7. Informasjonsflyt? Opplever dere å få nok og relevant informasjon i samarbeidet med skolen?

Kompetanse

1. Hvordan opplever foreldre at kunnskapen hos læreren er i forhold til veiledning og rådgivning for deres livssituasjon?
2. Hvordan opplever dere at kompetanse læreren har i forhold til å legge til rette for deres barn?
3. Hvordan opplever dere viljen er for å legge best mulig til rette for deres barns er?
4. Hva bruker skolen og foreldre (sammen) dere samarbeidstiden til?

Generelle avslutningsspørsmål

1. Har dere noen andre erfaringer med skolen du/dere synes det er viktig å få frem?
2. Har dere noe spesielle positive eller negative erfaringer med skolen?

Vedlegg 2 – Informasjonsbrev til kompetansesenteret

Mitt navn er Lene Aase Tolo, og jeg studerer på Institutt for Spesialpedagogikk (ISP) ved Universitetet i Oslo på masterprogrammet «Utviklingshemning, innovasjon og rådgiving». Jeg holder nå på med min masteroppgave. Masteroppgaven er en kvalitativ oppgave, og skal gjennomføres med dybdeintervju.

Jeg ønsker i denne anledning å takk for at dere som foreldre har sagt dere villig til å stille dere til min disposisjon for gjennomføring av et dybdeintervju.

Jeg har et ønske om fire til seks informanter, og at foreldrene har barn i grunnskolealder. Arbeidstittel for prosjektet er: Foreldres syn på hvordan samarbeid fungerer med hjelpeapparatet. Hjelpeapparatet er i denne forbindelse avgrenset til skolen.

Problemstilling for masteroppgaven min er: Hvordan opplever foreldre til barn med lett utviklingshemning samarbeidet med skolen?

Ønsket er at prosjektets funn skal kunne hjelpe fagmiljøer rundt barn med spesielle behov til å bli enda bedre rustet til tettere samarbeid med foreldre. Undersøkelsen vil kunne styrke hjelpeapparat kunnskap om hva som er viktig for å kunne møte foresatte på en god måte og hva som er viktig i forbindelse med tilrettelegging rundt deres barn med spesielle behov.

Undersøkelsen vil bli gjennomført som et intervju, med varighet på ca. 60 min. Tid og sted for intervjuet kan vi avtale nærmere dersom jeg får noen informanter blant foreldre som dere har samarbeid med. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd for å sikre data til prosjektet. Opptaket som gjøres vil bli behandlet etter personvernloven, og vil bli slettet ved oppgavens sensur senest August 2013.

Deltakelsen i undersøkelsen er frivillig, og dersom du måtte ønske det kan du når som helst trekke deg. Intervjuene vil behandlet konfidensielt, og informasjonen vil bli anonymisert. Undersøkelsen er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Jeg håper at du har muligheten til å formidle kontakt til foreldre som frivillig har lyst til å stille opp på mitt forskningsprosjekt. Om det er noen foreldre som ønsker å stille seg til min disposisjon for undersøkelsen ønsker jeg at de tar kontakt med meg, Lene Aase Tolo. Jeg kan kontaktes på epost: leneat@student.uv.uio.no eller kontaktes per telefon: 996 10 519.

Min veileder Astrid Gillespie kan også kontaktes på e-post: astrid.gillespie@isp.uio.no eller på telefon: 22 85 80 26.

Dersom du har noen spørsmål angående undersøkelsen er det også bare å ta kontakt.

Vennlig hilsen,

Lene Aase Tolo

Vedlegg 3 - Informasjonsbrev til informanter

Ås, 19.02.2013

Informasjonsskriv til foreldre

Jeg viser til telefonsamtale vi hadde tidligere denne måneden der dere fikk informasjon om masterprosjektets formål og hvor vi avtalte tidspunkt for gjennomførelse av dybdeintervju.

Jeg studerer på institutt for spesialpedagogikk (ISP) ved Universitetet i Oslo på masterprogrammet «Utviklingshemning, innovasjon og rådgiving».

Arbeidstittel for prosjektet er: Foreldres syn på hvordan samarbeid fungerer med hjelpeapparatet. Hjelpeapparatet er i denne forbindelse avgrenset til skolen.

Jeg ønsket er at prosjektets funn skal kunne hjelpe fagmiljøer rundt barn med lett utviklingshemning til å bli enda bedre rustet til tettere samarbeid med foreldre. Undersøkelsen vil kunne styrke skolens kunnskap om hva foreldre (utvalget) mener og opplever er sentrale faktorer for samarbeid rundt egne barn med lett utviklingshemning.

Undersøkelsen vil bli gjennomført som et intervju, med varighet på ca. 60 min. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd for å sikre data i prosjektet. Opptaket som gjøres vil bli behandlet etter personvernloven, og vil bli slettet ved oppgavens sensur senest november 2013.

Deltakelsen i undersøkelsen er frivillig, og dersom du måtte ønske det kan du når som helst trekke deg/dere. Intervjuene vil behandlet konfidensielt, og informasjonen vil bli anonymisert. Undersøkelsen er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Min veileder heter Astrid Gillespie og er stipendiat på Universitet i Oslo.

Dersom du har noen spørsmål angående undersøkelsen er det bare å ta kontakt med meg.

Jeg har noter meg følgende tidspunkt for dybdeintervjuet:

Vennlig hilsen,

Lene Aase Tolo

Vedlegg 4 - Frivillig samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Navn: _____

Adresse: _____

Telefonnummer: _____

Dato: _____ Underskrift: _____

Ektefelle:

Navn: _____

Adresse: _____

Telefonnummer: _____

Dato: _____ Underskrift: _____

Vedlegg 5 – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Astrid Gillespie
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 30.01.2013

Vår ref:32896 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32896	<i>Foreldres syn på hvordan samarbeid fungerer med hjelpeapparatet</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Astrid Gillespie</i>
Student	<i>Lene Aase Tolo</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.07.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Atle Alvheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Lene Aase Tolo, Haugerudveien 15, 1430 ÅS

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmsa@svt.uit.no



Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår. Det legges til grunn at et tilsvarende skriv blir tilpasset foreldre, der også en samtykkeerklæring er tilføyd. Vi anbefaler at samtykkeerklæringen formuleres helt kort, f.eks. slik: "Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien," med plass for signatur og dato.

Vi ber om at informasjonsskriv til foreldre sendes personvernombudet@nsd.uib.no før det distribueres til utvalget.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold (barnas spesielle behov), jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 30.07.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.